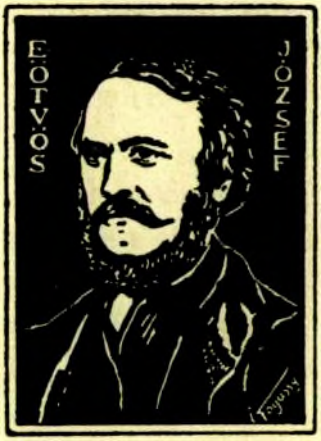
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



II. évfolyam. 1938. február—március 2—3. szám.

A MAGYAR NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.
Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA.

SZEGED

Tartalom a borítólap harmadik oldalán.

Pax paedagogica

Suum cuique.

A régi és az új iskola hívei vélt igazuk érdekében évek, sőt évtizedek óta hol kisebb csatározásokat, hol szenvedélyes vitákat folytatnak védelmi vagy támadó célzattal. Ez nem meglepő, nem is új, hanem természetes jelenség: szellemi téren folytatása annak a meg-megújuló, rendszerint szélsőséges harcnak, amelyben az egymásra következő, egymást felváltó nemzedékek, fiatalok és öregek, gyermekek és szülők egymással szemben állnak. Ez tehát rendjén is volna, mert a kultúra sem áll meg, hanem halad, halad és ezzel párhuzamosan az emberképzés eszközei és módjai is lépést igyekeznek tartani: új és újabb barázdákat húzni.[1])

Ám még a legelkeseredettebb háborúskodás is idővel — amikor „kitombolta" magát — nyugodtabb mederbe terelődik, amely a békés együttműködés útjait egyengeti. Az a benyomásunk, hogy ennek ideje számunkra is elérkezett: két kornak mesgyéjére érkeztünk, a vajudáson immár túleştünk, az átalakulás folyamatban van, a vélemények kezdenek kikristályosodni és a kezdetbeli túlzásokkal szemben mintegy átmenetként innen és túlnan mindtöbben hangoztatják a tényeken alapuló megértés és megegyezés szükségszerűségét és lehetőségét. Igy Szenes Adolf a szélsőségmentes munkaiskola hívének vallja magát, mert az új iskola hívei túlbecsülték az iskola és a tanuló teljesítőképességét (l. A munkaiskola mérlege: A cselekvés iskolája 1934–35, 356–60. l.); Somogyi Józsèf talpraesett, élesszemű, kíméletlen bírálatban részesíti az új iskola[2]) gyüjtőnevén szereplő és pedagógiai divattá vált intézeteket, amelyeknek nem egy „modern" elvével régibb tanterveinkben és utasításainkban is találkozunk. Az újnak, a divatnak vonzóerejére utal Goethe is, amikor a Faust első részében Mephistót így szólaltatja meg: *„Verleg sie sich auf Neuigkeiten! Nur Neuigkeiten ziehen uns an"*. Szimptomatikus jelentősége

[1]) M. Fornelli tollából Turinban már 1883-ban megjelent egy *Educazione moderna* című könyv; 1919-ben pedig dr. Baege a porosz közokt. minisztérium államtitkára indított *Die neue Erziehung* címmel folyóiratot a demokratikus, szociális nevelés érdekében. Ime az „új nevelés" mint elnevezés és fogalom az idők folyamán mindig jelentkezik.

[2]) Hangsúlyozzuk, hogy a Domokosné-féle „Új iskola" nem azonos a nyugat- és északeurópai „új iskolákkal", amelyek ősük a *Landerziehungsheime* nyomán sűrű változatokban keletkeztek, ami arra vall, hogy végleg kiforrt egységes elvek híján, a kísérletezésre a szervező (alapító) elgondolása szerint tág tér nyílik. Viszont a Landerziehungsheime egynémely alapvető vonására már ráakadunk a XVII. században a párisi környékbeli Port Royal „petites écoles" elnevezésű iskoláiban. Az Új Iskola 1936—37. évi Értesítője részletesen ismerteti az intézetben követett elveket és mély bepillantást enged buzgó működésébe.

van Nemesné Müller Márta „A cheltenhami új nevelési kongresszus tanulságai" című színes beszámolójának is (l. Magyar Paedagogia 1937., 193—201. l.), amelyből a következő komoly sorokat, megannyi önvallomást, ragadjuk ki: „Mégis volt valami sötét kísérője a hangulatnak... Sokakkal együtt úgy éreztük, hogy rikoltozó gúnynak hangzanak azok a beszámolók, amelyek nevelési gondolataink előretöréséről hoztak hírt... A kor képe leverőbb, mint valaha... Úgy éreztem, hogy ezen a kongresszuson se vége, se hossza nem volt az intő jeleknek."

Ezek után némi higgadt elgondolással talán szabad, sőt kell felvetni azt a kérdést, vajjon ennek az áldatlan testvérharcnak ma van-e, illetőleg mennyiben van még jogosultsága és vajjon ahelyett, hogy farkasszemet néznénk egymással, nem lehetne-e egy közbeeső semleges vonalon találkozni és a kibontakozó tárgyalásokat közös síkon megindítani? Minden félreértés kiküszöbölése érdekében azonban már eleve ki kell jelentenünk, hogy a kívánatos és lehetséges „pedagógiai békén" nem valami tespedő állapotot, tétlen megnyugvást értünk, ami minden komoly fejlődésnek kerékkötője lenne, hanem azt, hogy viszálykodás, lebecsülés, személyeskedés helyett az eszmék és érvek latbavetése útján lovagias mérkőzéssel igyekezzünk a gyermek és szülők, a társadalom és haza érdekében szükséges megértést előmozdítani. Ennek során mi régiek számolunk azzal, hogy minden új irány, áramlat a dolog természeténél fogva dinamikusan, sőt szélsőségesen jelentkezik, ami azután a szükségszerű védekezés jogánál fogva, átterjed a másik táborra és életre kelti a szélső jobb (konzervatív) és a szélső bal (radikális) pedagógiát, illetőleg a reformokat.[3]) Ezekbe azután befészkelődik a személyes hiúság és túlfűlött becsvágy, a tekintély és presztizs kérdése, sőt a propaganda és reklám igénybevétele.

Mindezeknek a pedagógiával össze nem egyeztethető és a pedagógusokhoz vajmi kevéssé méltó segítő eszközöknek mellőzése, illetőleg kiküszöbölése után keressük meg azt a pontot, felületet, amely közelebb hozhat bennünket, azokat a kapcsolatokat, amelyek segítségével a szakadék áthidalása, szóval a kölcsönös megértés sikerrel megindítható lenne. Már most az a sarkpont, amelyben mindkét tábor találkozik, fenntartás nélkül egyetért, nem lehet más, mint a gyermeknek a kiskorúaknak java, jelen és jövő boldogulása. Íme a nevelés célja, célkitűzése, amelynek jórészt a világnézeti állásponttól függő, sokféle elméleti fogalmazása mellőzésével, népszerűen így fejeznők ki: A növendék erkölcsi (lelki), szellemi és testi képességeinek lehető kifejtése és lehetőleg legnagyobb kifejlesztése, hogy hazáját minél eredményesebben szolgálhassa: *Der Einzelne ist für einen bestimmten Staat zu erziehen* (Schleiermacher). Hatte schon Aristoteles gesagt, der jedesmaligen Verfassung eines Staats müsse die Erziehung entsprechen (Wiese, Pädagogische Ideale u. Proteste 1884. 105. l.) A nevelés = emberképzés, célja és feladata, hogy a kialakítandó egyén valóban ember legyen, aki minden körülmény között megállja helyét. Ez az időtlen célkitűzés egyúttal

3) Bővebbet lásd: Oktatásügyi reformokról (Magyar Paedagogia 1935., 116—31. l., főleg: A reformok magna chartája 120. l. f.).

időbeli korlátoknak van alávetve: elsősorban tehát nem multnak és nem a jövőnek nevelünk, hanem a jelennek; helyesebben: a mult tanulságainak és a jövő előrelátható követelményeinek figyelembe vételével a jelen szükségleteinek számára.[4]) Ha ebben egyetértünk, akkor már csak arról folyhat vita, hogy milyen eszközökkel és módokkal érhetjük el legbiztosabban ezt a célt. És itt jelentkezik a probléma magva, főnehézsége, mert abban a tevékenységkomplexumban, amelyet a nevelés felölel, feltételez, mindegyik fél azokat az eszközöket és módokat fogja választani és érvényesíteni, amelyek világnézetében gyökeredző meggyőződésének és ízlésének leginkább megfelelnek. Első tekintetre ez az ellentétek kiélezése mellett szól ugyan, de közelebbről vizsgálva, immár olyan jelenségek észlelhetők, amelyek ezeknek az ellentéteknek enyhülését tárják elénk.

E végből közvetlenül és külön-külön szemügyre vesszük mindkét iskola mai felfogását, álláspontját, amiből azután nagyjában egy, a tájékozódásra és további eljárásra alkalmas helyzetkép alakul ki. A mai régi iskola ugyanis, elenyésző kivételektől eltekintve, már nem a régi könyviskola *(Lernschule)*: magába szállt és önismeretre tett szert, engedett merevségéből és felocsúdott megkötöttségéből; a lassan-lassan beszivárgott modern eszmékből magába olvasztotta, asszimilálta mindazt, amit a külső körülmények és belső viszonyok lehetővé tettek; a lélektannak az eddiginél jóval nagyobb szerepet juttatott anélkül, hogy a pszichologizmus és pszichologizálás által engedné magát elsodortatni; az öntevékenységnek és munkaközösségnek értékes hagyományai alapján kellő szerepet biztosít (rajz, mintázás, fizikai és vegytani gyakorlatok, önkézőkörök és szakkörök) anélkül, hogy merőben a tanulók érdeklődésére hivatkozó és támaszkodó szabadosságnak tág teret nyitna. Szóval a régi iskola megértő, konciliáns, de jottányit sem enged abból, hogy a növendéknek *tanulnia* kell, hogy biztos és rendszeres ismeretekre, önfegyelmezésre és a tekintélyek tiszteletére van szüksége.[5] A régi iskolában is „munkálkodtak", aminthogy az új iskolában is tanítanak és tanulnak: a gyakorlatban egyik irány sem alkalmazható egymagában és következetesen sikerrel. (Szenes).

Ezzel szemben az új iskolák képviselőinél a következő jelenségeket lehet megállapítani.

1. Bizonyos megalkuvást nem ismerő felfogást, amely a nélkül, hogy a régi iskolának egyik-másik bevált előnyeit mérlegelés tárgyává tenné, makacsul ragaszkodik egyedül üdvözítő voltához. A pedagógia romantikusai, helyesebben a romantikus pedagógia hívei fennen hirdetik, hogy az ő iskolájuk merő *játék* és *öröm*, ami már súrolja a metapedagógia és a pedagógiai demagógia határát. Az óvoda igenis legyen játék és öröm, ami mérsékelten még a népiskolában is helyet találhat; de a középfokú és középiskolában a két csábító jelszó felett lebeg a kötelességteljesítés, komoly munka és fegyelmezettség kategórikus impera-

[4]) *On ne peut sans danger rester étranger aux choses de son temps,* (Descartes 1596–1650.).

[5] Gyurkovics Milán képviselő: Ha neveletlen a gyerek, fülön kell fogni (Herczeg F.: A Gyurkovics fiúk 166. l.)

tivusa. Az olyan tanítás, amely játékká süllyed, sorvad, nem megy komoly tanításszámba és a gyermek lelkének, a gyermektanulmánynak fogyatékos ismeretére vall, ha feltételezzük, hogy minden gyermek örömmel teljesíti kötelességeit, szívesen tanul, fegyelmezi és rendeli magát alá, mert ez a valóságban még a felnőtteknél is kisebb-nagyobb gátlásokkal jár. Az örömmel kapcsolatban szóvá kell tennünk egy vádnak is beillő szemrehányást, amellyel a régi iskolát gyakran illetik: értjük ezen a felnőtteknek kellemetlen, keserű, sőt elkeseredett iskolai visszaemlékezéseit. Évek óta figyelemmel kísérjük és gyüjtjük ezeket a „pedagógiai" (?) tárcákat, regényeket és színdarabokat, amelyeknek középpontjában rendszerint a tanszemélyzet kipellengérezése foglal helyet.[6] Ám a tanítót és az iskolát meg kell különböztetni, különválasztani, jóllehet az előbbire is ráillik a *L'État (l'école) c'est moi* híres szállóigéje. Nos, ezek a kevéssé örvendetes visszaemlékezések közvetlenül az olyan tanító, tanár személyéhez fűződnek, aki egy vagy más okból nem bírta növendékeinek bizalmát, híján volt szaktárgya kellő ismeretének, módszerének, avagy mindkét irányban fogyatékosnak bizonyult. Ez a veszedelem pedig az új iskolára nézve is fennáll, ha nem képes maga számára egy szelektált, valóban élite-tantestületet biztosítani. „Az Új Iskola alapításának évében . . . gyermektanulmányi ismerettel bíró tanítókat keresett, kísérletezésre és kezdeményezésre született nevelőket"; ilyen művésztanítókra van szükség, mert „az Új Iskola a lelket akarja megismerni, megragadni, kimélyíteni, ismeretnyujtó munkája s módszere is az életalakítás, lélekfejlesztés szolgálatában áll." Amikor az intézet idei Értesítőjének 5. és 3. lapján a tanító személyiségének pedagógikájáról szóló eme fenkölt sorokat olvastuk, szomorúan kellett kérdeznünk: honnan vegyünk sok ezernyi ilyen valóban Isten kegyelméből való eszményi tanerőt? E kérdést azután nyomban követte a tapasztalat által beigazolt következő megállapítás: a pszichológia és pszichologizálás önmagában még nem nevelés (ép oly kevéssé mint a puszta tanítás), sőt tovább megyünk: lehet valaki jeles gyermekpszichológus, de rossz gyakorlati nevelő; viszont megfordítva lehet rátermett nevelő, anélkül hogy a gyermeklélektan sokrétű útvesztőiben el tudna igazodni. Az iskolával való elégedetlenség egyébiránt világjelenség, „az iskola örök tragédiája" nyitja

[6] Agárdi László „Az iskola és a tanár az irodalomban" c. cikkében (Magyar Középiskola 1934, 12:-28. l.) Móricz Zsigmondot veszi tollhegyére, akiről t. k. így ír: „Ha talán az erkölcsöt nem, de a jóízlést mélyen sértik M. Zs. regényei, valahányszor nagyobb diákokat és pedagógusokat mutat be . . . Nála a tanító visszás szerepeltetése egyenesen a tekintély rombolásának hatását teszi az olvasóra. Még inkább szembetűnik ez, amikor tanárokról esik szó. A tanítókat M. Zs. inkább emberi különösségeikben és félszegségeikben mutatja be és éles vonásokkal, merev beállítással rajzolja. Mikor tanárokról kezd beszélni, bizonyára kellemetlen emlékek (!) hatása alatt áll, ezeket annyira csak gyöngeségeikben és hibáikban ábrázolja, hogy erre nem találunk példát az irodalomban". — Erről az érdekes tárgykörről a németek külön kötetekben számolnak be; pl. Wohlrabe: *Der Lehrer in der Literatur*, (Freiburg in Br. 1898. 1905[3].) Ed. Ebner: *Magister, Oberlehrer, Professoren* (Nürnberg 1908, XV + 306. l.) Fr. Umlauft: Aus der Schule. Zweite Folge (Wien 189-). L. még Roloff: Lexikon der Pädagogik III. 253-56, Lehrercharaktere in der Literatur.

pedig az, hogy a szülők természetszerűen jobb véleménnyel vannak gyermekeikről és ezek önmagukról, mint a tanárok róluk. Azután minden foglalkozás, tehát a nevelői, tanítói is, idővel bizonyos egyoldalúságra (elfogultságra?) vezet, amelyet a franciák találóan *la déformation professionelle* elnevezéssel illetnek.

Az új iskolának 2. jellegzetes törekvése ama célkitűzésben nyilatkozik meg, amely csúcsteljesítményekre (rekordokra) irányul, sokat, túlsokat kíván tanulótól, tanítótól. Így pl. az Új Iskola idei Értesítőjének 3. lapján ezt olvassuk: „Ha az iskola nem tud szenteket, hősöket nevelni, félmunkát végzett". Ehhez szerényen bátorkodunk megjegyezni, hogy a két típus között talán mégis van valamelyes különbség és nem tartanók szerencsének, ha gyarló földtekénket merőben szentek és hősök népesítenék be, és vajjon miként egyeztethető össze ez a fantasztikus célkitűzés a magvetőről szóló példázattal? (lásd Máté ev. 13, 1—9.) Ide vág egy német pedagógusnak *pädagogische Relativitätstheorie* fogalmazása (l. E. Köhler: Entwickelungsgemässer Schaffensunterricht (1932. 216 lap. VIII. l.). Legfőbb ideje tehát, hogy leszámoljunk azzal az elterjedt balvéleménnyel, amely az iskolának — legyen az régi vagy új — mindenhatóságot tulajdonít, őt teszi felelőssé az egyének, népek és fajok boldogulásáért.[7] Hisz még ma is akadnak, akik a világ háborúskodásának csiráját a hiányos iskolában, fogyatékos nevelésben keresik, jóllehet a kiszélesített gondolkodás és mélyített elmélkedés csakhamar meggyőz arról, hogy az ember őstermészetében rejlő irígységet és gyűlölséget felkeltő gazdasági állapotokkal és az osztályharcot kiélező megélhetési viszonyoknak hatásaival szemben a gyenge pedagógiai palánta tehetetlen marad és csakhamar elsatnyul. Csodákra tehát ne áhítozzunk, ne törekedjünk se itt, se ott, bár csoda az, hogy gyenge diákból is válhatik kiváló ember — az iskola ellenére. (Egy tavalyi svájci statisztika szerint az életben érvényesülők 81 %-a rossz tanuló volt a középiskolában). — Az ügy érdekében szóvá kell tennünk a „minél több!" jelszóval kapcsolatos még egy szomorú jelenséget, amely súlyos teherként nehezedik mindkét rendbeli iskolára és komolyan veszélyezteti az iskolázás eredményét az egész vonalon. Értjük azokat a tanárokat, helyesebben szakembereket, akiket egyébként dícséretes lelkesedésük saját szakuk iránt annyira elfogulttá lesz, hogy kivel-mivel sem törődve, mindenáron azon fáradoznak, hogy egyedül üdvözítőnek vélt tárgyuk számára még egy heti órát kiharcoljanak. Hogy az ilyen több oldalról is megnyilatkozó ostrom hová vezet, milyen elháríthatatlan nehézségeket támaszt, annak az Országos Közoktatási Tanács tagjai a megmondhatói, a túlterhelést nyögő diákok pedig áldozatai.

Egy 3. fontos szempont, amelyet az új iskola hívei eleddig alig méltattak figyelmükre és amelyre csak újabban eszméltek rá (l. alább), jóllehet legszorosabban összefügg lélektani alapjukkal és beállítottságukkal, az, hogy nem számolnak eléggé a népjellemmel, a magyar stb. gyermeknek születésadta faji jellegével, természetével, jó és rossz tulajdonságaival, hanem a külföldön itt-ott elért fényes eredményekre hivat-

[7] Régebben ez járta: Der preussische Schulmeister hat die Sclacht bei Sadowa gewonnen, ma pedig ez: Der deutsche Schulmeister hat den Weltkrieg verloren.

kozva, az ott bevált intézményeket saját országukban is rendszerint a szükséges módosítások nélkül meghonosítani igyekeznek. Ime a mélyített és kiszélesített meglátás révén kitermelt és a geopolitikával s geopszichológiával[8] egyetemben homloktérbe került *geopedagógia* jelentősége, amelynek összetevői anyagi, szellemi és erkölcsi vonatkozásban érvényesülnek (táplálkozás-étrend, éghajlat, környezet, idegen fajok asszimilálása stb.).[9] Erről az életbe és nevelésbe vágó elsőrendű tényezőről más helyen[10] behatóan elmélkedtünk, mondván, *„hogy a magyar fajiságra támaszkodó* pszichologizmusnak üdvös megtermékenyítő hatása és kölcsönhatása lehet a népjellemre, viszont óvakodni kellene külföldi áramlatoknak és mintáknak szolgai utánzásától" (u. o. 27.). Ebben a felfogásunkban nem remélt segítőtársra akadtunk az új nevelés egyik buzgó és érdemes képviselőjének részéről, aki fent idézett cikkében ebben a vonatkozásban t. k. így ír: „A legtöbben ma már . . . nem a külső szervezeti formákat veszik át, hanem a saját, nemzeti művelődési kincseiket itatják át az új szellemmel: a forma helyébe a lényeg kerül. (197. l.). Angliában a sport, de elsősorban a felnőttek példája önfegyelemre szoktatja az ifjúságot. Nálunk — mondja egy Angliából visszatért magyar leány — *aki akar*, sokkal többet tanulhat mint Angliában, de *ott akarnak* többet tanulni. A magyar néplélekről szerzőnk megállapítja, hogy eredeti, egyéni, csak álmos és tunya, nem törődik se a maga tehetségével, sem az emberiség jövőjével" (201. l.).[11] Ez az összehasonlítás nem szól javunkra, vonjuk le tehát a következtetéseket: első sorban azt, hogy minden országra érvényes általános szempontokat alig lehet felállítani, tehát a nemzeti hagyományok és emlékek megbecsülésén alapuló, a nemzet történelmi helyzetéhez és szükségleteihez alkalmazott nemzetnevelésre és nemzetté való nevelésre van szükségünk.

[8] V. ö. Willy Hellpach: Geopsychische Erscheinungen (1911). Új kiadása: Geopsyche. Die Menschenseele unterm Einfluß von Wetter und Klima, Boden und Landschaft (Leipzig Engelmann 1936.)

[9] Ezzel kapcsolatban Felix Salten a következő tanulságos esetet beszéli el: A bécsi császári udvarnál nagy ünnepség folyt, amelyen a kínai nagykövet királyi herceg is pazar festői nemzeti viseletben megjelent. Híres művész játszott a zongorán. A herceg közelébe férkőzött, figyelte a játékot és — mosolygott, nehogy hahotába törjön ki. Amikor megkérdezték, hogy mi okozta derültségét, ezt válaszolta: Számomra ez nem zene, hanem groteszk lárma, nem hallok dallamot és ennek az embernek erőlködése, a társaságnak elragadtatása . . . nem hiszek egyikben sem, nem fogok fel semmit és ez váltott ki bennem nevetőgörcsöt. (Ha egy európai hallgatna kínai zenét, bizonyára ugyanígy nyilatkoznék). — Az idei budapesti nemzetközi fényképkiállítás figyelmes szemlélője megállapíthatta, hogy még a fényképek tárgyának megválogatásában és beállításukban is megnyilatkozik a nemzeti jelleg.

[10] A népjellem a nevelés- és oktatásügyben. (Magyar Tanítóképző 1935 és külön 1936, 28 l).

[11] L. még Prohászka Lajos „A vándor és a bujdosó" c. mélyenszántó munkáját (1936, 171 lap), amelyből a következő jellemfestő jelzőszókat ragadom ki: Magyarország mindig a „vagy-vagy" hazája, finitizmus, illúziók, erősen affektiv lelkiség elrendeltettség, irrealitás, kesergés, szolidaritásérzés helyett osztályöntudat, jogi formalizmus stb.

Elfogulatlanul mérlegelve mindazt, amit eddig kifejtettünk, úgy látjuk, hogy a békés együttműködés az ideálpedagógia és reálpedagógia áthidalása alapján nem ütközhetik komolyabb nehézségekbe. Az aránytalan többséggel rendelkező régi iskola képviselői nem féltik sem ósdi várukat, sem kenyerüket az új iskola híveinek viszonylag elenyésző kisebbségétől; ezt az iskolát nem tekintik veszélyes vetélytársnak, sőt figyelemmel, bár elvétve elfogultan, de nem ellenségként, kísérik lelkes munkáját; létjogosultságát nem vonják kétségbe, sőt kísérleti iskolai minőségben hasznosnak és szükségesnek vallják.[12] Az új iskola hívei viszont lássák be, hogy eszményi törekvéseik a maguk teljességében az oktatásügy egész vonalán tárgyi és személyi okokból eredő akadályok és nehézségek miatt nem valósíthatók meg: ami jobbmódú szülők értelmileg válogatott gyermekeinek szerény osztálylétszám és pszichologizált tanerők mellett sikerülhet, az eleve nem járhat eredménnyel ott, ahol egy-egy osztályba összeverődött 60 és több, különböző „fejlődéstani alappal" rendelkező tanulóval szemben, a tanítónak, tanárnak elsősorban mégis az előírt tananyag alapos elsajátítására kell súlyt vetnie. Hát még az osztatlan tanyai (érdekeltségi) iskolákban.

*

Összefoglalva a pedagógiai békeszerződés irányelveit, pontjait ezekben látom: 1. Egyik tábor se áltassa magát azzal, hogy álláspontja egyedül igazolt és életrevaló, hogy az ő s csakis az ő iskolája a *corona paedagogiae*, hisz akkor a jövő századok pedagógusai tétlenségre lennének kárhoztatva. 2. Ellenkezőleg mindegyik fél igyekezzék a másiktól eltanulni, elfogadni, ami annál értékes. 3. Külföldi példák, minták szolgai utánzása a pedagógiában ép oly kevéssé van helyén, mint a politikában, mert minden országnak meg van saját és sajátos egyénisége. 4. A „Mindent a gyermekből" jelszót egyeztessük össze a „Mindent a gyermekért az élethez viszonyítva" követelménnyel: a nevelés reális eszközeivel iparkodjunk a nemzet eszményi céljait elérni és az ifjúságot képessé tenni arra, hogy saját nemzetéről és a nagyvilágról helyes képet

---

[12] Az Új Iskolát felettes hatóságai első sorban mint kísérleti iskolát fogták és fogják fel, s munkáját ebben az értelemben értékelik (id. Értesítő 6. lap). Ezt vallja Imre Sándor is, de egyúttal leszögezi, „hogy ezek az iskolák soha nem lehetnek az általános törvényhozás mintái, a „mindenki iskolája" nem válhat belőlük". Hasonlóan Finászy: Az úgynevezett új iskolákban sok mindent meg lehet valósítani abból, amit a modern pedagógusok hirdetnek, mert ezeknek az iskoláknak igen kevés a növendékük. De olv osztályban, ahol 60—70 tanuló szorong, csak *en gros* lehet tanítani és nevelni. Ott nem lehet szó arról, hogy a tanár megismerje növendékeinek leikületét; ott nem lehet kíméletes figyelemmel lenni a tanulók egyéniségének finomabb vonásaira, ott csak elnagyolt eljárások lehetségesek. (Újabb pedagógiai törekvések. A bp. egyetem ünnepélyes nyilvános ülésén mondott beszéd. 1928, 14—14. l.) Ugyanő: Mindig könnyebb az iskolát elítélni, mint csak valamennyire is jobbat alkotni a meglevőnél. Az eszmék birodalma határtalan; a valóság gyakran csak korlátolt, nehézségek, akadályok útvesztője. (A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. Bp. 1902, II. köt. 67. l.).

alkothasson magának. 5. Az egyéni nevelést és a személyiség pedagógiáját össze kell egyeztetni a szociális és a nemzeti neveléssel.

Cicero intő jeligéjével kezdtük, a Szentírás nyomán párhuzamos kéréssel végezzük: Adjátok meg a régi iskolának, ami a régi iskoláé és adjátok meg az új iskolának is, ami őt megilleti. Igy aztán szent lesz a béke: a pax inter paedagogos.

Kemény Ferenc.

A magyar középiskolák ötvenéves statisztikája

2. Közlemény.

Az „Összefoglaló adatok" 1. táblája a középiskolák fontosabb adatait adja az 1865/66—1919/20 iskolai években. Kár, hogy az adatok nem terjednek ki 1932/33-ig, mert az 5. tábla 1920/21—1932/33. iskolai évi adatai egészen más adatsorozatot adnak. Még az sem világos, hogy az iskolák számában látható nagy ugrás, 1919/20-ban 137, 1920/21-ben 152, tényleg ugrás-e, vagy csak a szempontok változásának (felsőbb leányiskolák beszámítása?)[1] következménye. Ha pedig a 18. lapon levő 8. tábla adataiban — 1909/10-ről és 1913/14-ről — benne lehetnek a felsőbb leányiskolák adatai, miért hiányzanak innen? A leányközépiskolák egyébként ugyane táblában 1932/33-ról is csak egybeszámítva szerepelnek, holott — látni fogjuk — a leánygimnáziumok és leányliceumok statisztikai adatai legalább is annyira kétfélék, mint amennyire háromfélék a háromféle fiúközépiskola adatai. — Az 1866/67—1868/69. iskolai évek adatainak kihagyása nincs indokolva. Nincsenek-e adatok? Itt mutatok rá arra, hogy a középiskolák már legalább 40 éve nem „tanév", hanem „iskolai év" elnevezéssel illetik munkaévüket, miért ír a statisztika ma is „tanév"-et?

A 2. tábla a megmaradt és elszakított területek középiskolái számát, a tanulók számát (együtt, és az V.—VIII. osztályosokét külön) és a sikeres érettségi vizsgálatot tettek (hogy „tanulók", a magyar oszlopfejből kiszorult, a francia fejben benne van) számát közli az ország régi és mai területe és az elszakított öt országrész szerint 1899/900-ról, 1904/05-ről és 1910/11-ről 1913/14-ig, az utolsó két évről adatok hijján hiányosan.

A sikeres érettségi vizsgát tett tanulókról szóló 3. tábla ijesztő adatokkal szolgál. A háború első évében (1914/15) emelkedett csak 6000 fölé a sikerrel érettségizők száma, 1918/19-re visszaesett 4000 alá, de azóta 1931/32-re felemelkedett 6357-re az utolsó békeév 5690-ével szemben, s az 1932/33-i kis visszaeséssel is csak 6111-re esett vissza a szám: a boldog Nagy-Magyarországnak elég volt 6000-nél kevesebb érettségis évenként, nekünk ma 6000-nél több van, 1932/33-ban 4995 fiú és 1116 leány (23. tábla), akik közül tovább tanult 3742, kereső

[1] A 7. tábla csak egy 1920-ban alapított új iskoláról tud, tehát az 1919/20. évi számból 14 régi iskola hiányzik; ezek talán a felsőbb leányiskolák?

pályára lépett 875, otthon maradt 35 fiú (343 további sorsa ismeretlen), és tovább tanult 601, kereső pályára lépett 83, otthon maradt 255 leány (77 további sorsa ismeretlen). Az előttünk álló statisztika kimutatja, hogy az összes magyar középiskolákban 1932/33-ban 2156 rendes és helyettes tanár volt a fiú, 634 a leányiskolákban, együtt 2790, a bölcsészeti karra pedig beiratkozott 437 fiú és 245 leány, együtt 682. Tegyük fel, hogy ezek közül középiskolai tanári oklevelet szerez kereken 200, ez azt jelenti, hogy öt év alatt 1000 okleveles középiskolai tanár keres állást, tehát a ma alkalmazásban levő 2790 tanárnak kereken egy harmadrésze (930) lenne kicserélhető, holott a 35 éves szolgálat szerint, ha egyenletes lenne a kiöregedés, évenként mintegy 80 helyi ürülne, tehát öt év tanár-termése 12 év alatt sem juthatna álláshoz. Ott, ahol a 35-éves kiöregedési határt nem láthatjuk oly világosan, mint a széniumos rendszerű tanári pályán, az elhelyezkedés kulcsszáma nyilván még kétségbeejtőbb!

Ez a statisztika szomorú komolysággal int, hogy az érettségi vizsgálatot ki kell venni a jóindulattal, elnézéssel, úgynevezett protekcióval kezelhető barátsági aktusok közül. Komoly próbatétté kell tenni, amely nem a piac tetszéséért, hanem a nemzet jövőjéért küzd és bírál és a selejtes (ne tessék félreérteni, nem erkölcsileg és társadalmilag, hanem a képesítést adó középiskola törvényesen meghatározott célja szempontjából selejtes) elemek kihullatását nem bízza az életre, amely rendesen csak utólag tud bírálni, hanem maga állít olyan szigorú mértéket, amely a vizsgázónak az iskolában és a vizsgálat folyama alatt tárgyilagosan felismert tulajdonságait méri. De nem olyan mértékkel, amilyennel például a szerető keresztmama méri csodával szeretett keresztfiát!

A 4. tábla — az érettségi bizonyítványok fokozata %-ban — jobban szemléltető képet adott volna, ha a %-számok mellett a tanulók számát is minden rovat mellé odaállította volna. Szemlélődésünk a közölt 5 csoport mellé (1. középiskolák együtt, 2. gimnáziumok, 3. reálgimnáziumok, 4. reáliskolák, 5. leányközépiskolák) még hármat kíván (6. fiúközépiskolák együtt, 7. leánygimnáziumok, 8. leányliceumok).[2] 1932/33-ról például csak azt látjuk, hogy az érettségizett leányközépiskolai tanulóknak (akik közt természetesen egy fiú sincs) 28·9 %-a kitűnő és jeles, és 36·9 %-a elégséges, az összes iskolákban pedig 18·6 % a kitűnő-jeles, 54·4 % az elégséges, szóval a fiúiskolák érettjei (akik közt 154 leány is van!) annyival kevesebben kitűnő-jelesek, hogy a %-ot 10·3-del lenyomják, s annyival többen elégségesek, hogy itt viszont 25·5-del emelik a %-ot. Ha egy év helyett a három utolsó évet tekintjük, 27·5 %-nyi kitűnő-jeles leánnyal szemben 15·8 % kitűnő-jeles fiút találunk, 11·7 %-kal kevesebbet (a fiúk-leányok egyesített %-a 18·0, 9·5 %-kal kisebb a leányokénál), elégségest pedig, mivel 36·7 % leány, 62·8 % fiú volt (egyesítve 58·0 %, 21·3 %-kal több a leányoknál), 26.1 %-kal többet.

[2] Itt említem meg, hogy a statisztika a leánykollégiumot, amelyet a középiskolai új típusokat megállapító törvény a leányközépiskolák harmadik típusául teremtett meg, a statisztika mellőzi, mert nem volt közép-, hanem csak középfokú iskola. (9. lap.) Különben 1927/28-ban is csak 3 ilyen iskola volt s 1932/33-ban az utolsó is megszünt.

Ha ez a statisztikai különbség állandó, amint pedig 1916/17 óta kis hullámzással állandónak mutatkozik, újabb gondolkoznivalót találunk rajta.

Az 5. táblát csak az évszámok teszik az 1. tábla folytatásává. Mind a két tábla sokat nyert volna értékben is, érdekességben is, ha teljes adatsorozatot tartalmazna 1865/66-tól 1932/33-ig. Külön hiányosság a leányiskolatípusok egybeolvasztása, ami a 6. tábla hasznavehetőségét is csökkenti. De hogy miért történt, hogy az 1. tábla a tanulókat nyilvános és magántanulókra osztja, a 6. tábla pedig ezt a szétosztást elhagyja, belső okokból nem világos előttem.

A 7. táblában nem lehetett feltüntetni, hogy a felvett 3 iskolai év (1910/11, 1924/25, 1932/33) közül az elsőben még nem voltak reálgimnáziumok és leányliceumok, és hogy a gimnáziumok (főgimnáziumok) reálgimnáziummá alakítása 1924/25-ben nem minden esetben történt közmegnyugvásra. Hiszen 1924/25 óta, bár egyetlen gimnázium alapítási éve sem újabb 1921-nél, az 1924/25 évi 27 gimnáziumból 1926/27-re 30 lett, majd kettő megszüntével 28-ról 1931/32-re 29-re szaporodott, tehát 4 más típusú iskola lett — alakult vissza — gimnáziummá. Reálgimnázium az alapítási évek szerint 1925—1932 közt 5 keletkezett és ugyanannyi szünt meg, mivel pedig számuk 71-ről 74-re emelkedett, nyilvánvaló, hogy 3 reálgimnázium azóta jött létre átalakulással, amióta 70 gimnáziumból miniszteri rendeletre ill. jóváhagyással az első 70 reálgimnázium alakult. A reáliskolák száma 22-ről (átalakulással ?) 23-ra nőtt s nyilván ismét átalakulással 18-ra fogyott. A leányiskolák 32-ről 44-re szaporodtak, holott 13 új alapítás történt, 2 lett más iskolafajból 1926-ban, de 3 megszünt. Szóval az 1924/25-ben megállapított iskolatípusok 1932/33-ig úgy változtak, hogy 10 iskola más típusúvá lett, 15 az átalakult és megszünt iskolák száma, 18 pedig új alapítás, úgy, hogy az iskolák száma 13-mal, 152-ről 165-re szaporodott. Számmal kifejezve: a szóbanforgó 9 iskolai év alatt 180 középiskola közül új 18, 10 %, új típusúvá lett 10, 5·6 %, megszünt 15, 8·9 %, szóval 9 év alatt az iskolák 24·5 %-ában, egynegyedrészükben jött létre változás, minden négy iskola közül egyben, ami azt mutatja, hogy középiskoláink belső élete eléggé, sőt túlságosan is, az iskolai munka rovására értve ezt,[3] túlságosan is mozgalmas volt. Pedig itt nem is volt szó a gimnázium típusának kikezdéséről, a görögöt kiszorító modern nyelvek berendeléséről!

Ez a 7. tábla még kiegészitendő volna a gimnáziumokban 1931 óta, a reálgimnáziumokban, reáliskolákban és leányközépiskolákban 1924 óta a német nyelv mellett tanított második modern nyelv megnevezésével. Megjegyzem, hogy a gimnáziumba 1931-ben a középiskolai törvény errevonatkozó rendelkezéseit hallgatólag elhanyagoló miniszteri rendelet nemcsak a francia és az angol, hanem az olasz nyelvet is odabocsátotta, ha nincs is olyan gimnázium, amely ezt a nyelvet kezdte

[3] Volt pl. olyan leányközépiskola, amelynek VI.—VIII. osztálya régimódi leánygimnázium, III.—V. osztálya leányliceum, I.—II. osztálya újfajta leánygimnázium volt, háromféle tantervvel!

volna tanítani (a szöveg 23. lapja az olasz nyelvet talán ezért nem említi.)

A 8.—11. táblákban csak %-os adatokat találunk a 6 utolsó iskolai évről. Hogy 6 év adataiból miért nem adódik az iskola munkája szempontjából hasznavehető átlag-adat, már kifejtettem. Itt csak annyit, hogy a fiú- és leányközépiskolák egybefoglalása egyik-másik adatcsoportban egészen fonák számok létrejövetelére ad alkalmat. Például a tanulók megoszlása nem szerint ott, ahol a leányokat is befogadó fiúiskolákat és a fiúkat egyáltalában be nem fogadó leányiskolákat belefoglaljuk az átlagszámításba. A tanulók kormegoszlásáról szóló adatok (9. tábla) azzal, hogy az osztályozott nyilvános és magántanulók adatait egybefoglalják, tulajdonképen hasznavehetetlenné teszik a táblát: a 9—10 éves kezdő és még 2 osztály ismétlésével is 18—19 éves korban végző tanulók kimutatására olyan táblát találunk, amelyben a 20 éves és a 21 éves vagy idősebb tanulók számára is van rovat, és pedig elég jelentékeny számadattal. A fiúknál pl. a 20 és 21 s több évesek két rovata 2·5 %-ot mutat ki. Ez a 2·5 % majdnem 1300 tanulót jelent, akik, ha *csak* 10 évet töltöttek a 8 osztályban, az I. osztályra megállapított korhatár legvégén, 11 éves korukban kezdhettek iskolába járni s rossz tanulók voltak, mert két évet kellett megismételniök vagy újrakezdeniök, hogy 21. vagy még későbbi életévükben is tanulók legyenek; ha pedig csak 8 évig jártak volna s az iskolában érték volna meg 21—22. évüket, 14—15 éves korukban kellett volna az I. osztályba járniok, ami, bizonyítani sem kell, nyilvános tanulónál képtelenség. Tegyük még hozzá, hogy 20 és több-éves fiú a fiúiskolákban a szóbanforgó hat év alatt 7142 (I: 56, II: 66, III: 71, IV: 116, V: 739, VI: 849, VII: 1741, VIII: 3504) volt, a leányiskolákban 1013 leány (I: 7, II: 6, III: 6, IV: 6, V: 174, VI: 205, VII: 234, VIII: 375), fiúk-leányok összesen 8155, az összes tanulók 2·1 %-a, kézzelfogható, hogy ezek közt csak a felső, legfeljebb két osztályban lehet egynéhány nyilvános tanuló.

Azonkívül az iskola munkája a nyilvános és magántanulók osztályozásakor, jobban mondva a kétféle tanulóval szemben teljesen kétféle: a nyilvános tanulót egész éven át tanítja, neveli, ellenőrzi, s ezen az alapon osztályoz, holott a magántanulóval csak az írásbeli és szóbeli vizsgálat alatt érintkezik, nem tanítja, nem neveli, s épen csak a vizsgálatok alatt ellenőrzi, hogy saját tudásából felel-e meg a követelményeknek. Ezen az alapon az iskola joggal igényelheti, hogy a nyilvános tanulóval egész iskolai éven át — az iskolai nyaralás, cserkészet, tanulmányút stb. címen sokszor még a nyári szünet alatt is, a tanár pihenőjének feláldozásával — végzett munkáját ne tekintsék egyenlőnek a magántanuló iskolán kívül végzett munkájával, bár egyrészt nem kétséges, hogy a magántanuló sok esetben nagy erő- és pénzáldozattal végezte a maga munkáját, másrészt pedig kétségtelenül igaz, hogy az iskolán kívül a nyilvános és a magántanuló bizonyítványa közt törvényes különbség nincsen, alaki is csak annyi, hogy a nyilvános tanuló a magaviseletből — régen „erkölcsi magaviselet" névvel nevezték — is kap osztályzatot, a magántanuló bizonyítványa pedig ilyen osztályzatot nem tartalmaz. Viszont a nyilvános és magántanulók külön statisztikája nem

csak az iskolát fogja mentesíteni az alól a vád alól, hogy 20 évesnél idősebb fiúkat (leányt is sokat) dédelget falai közt, hanem a tanár és tanuló munkáját is, az együttes munkát, tisztán és világosan fogja szemünk elé állítani.

A tanulmányi eredmény (10. tábla) %-os adataiban feltűnő, hogy körülbelől négyszerannyi fiú ismétel, mint leány, felénél kevesebb a jeles, felénél alig több a jó, holott körülbelől másfélannyi az elégséges és háromszorannyi a bukott.

Idekívánkozik még az az adat, hogy a magántanuló fiúk %-száma ez alatt a hat év alatt két évben 4, két évben 5 %-ot sem ér el, két évben több 5 %-nál, de csak 5·9 %-ig emelkedik, holott a leányiskolákban átlag 2 %-kal több a leánymagántanuló, de ezeken felül a fiúiskolákban is 1·5—1·7 % leány tesz magánvizsgálatot (8. tábla); és hogy a leánytanulók — nyilvános és magántanulók — szüleinek átlag egy ötöde (17·6—20·3 %) nem lakik az iskola székhelyén, a fiúk szüleinek ellenben majdnem két ötöde (33·6—36·6 %, 10. tábla); a szülők foglalkozása szerint a köztisztviselők és katonatisztek (12·5—13·0 % fiú, 17·9—19·4 % leány) és papok, tanárok, tanítók (7·3—7·7 % fiú, 9·0—10·3 % leány, a kétféle kategória együtt 19·8—20·7 % fiú, 26·9—29·4 % leány, fiú leány egyesítve 21·4—22·5 %) adják a tanulók létszámának kereken egyötödrészét (11. tábla). — Feltűnően kis szám az egy osztályra jutó tanulók száma: 39·7—42·0 fiú, a fiúiskolákban majdnem a 40-re redukált osztálylétszám szerint, a leányközépiskolákban 31·8—33·7 leány, az elég mélyen megállapított osztálylátszám alatt.

A következő 12. tábla a fiúk-leányok haladására a hatéves folyam alatt is ad megfigyelésre alkalmas anyagot: iskolafajonként 4—4 ötéves és nemenként egy hatéves osztály kezdő és végző számait vethetjük össze, mindig a kezdő osztályban beíratkozott és a végső osztályban osztályozott tanulók számát nézve. A 4—4 ötéves osztály az 1927/28-ban és 1928/29-ben kezdő két I. és az ugyanakkor kezdő két IV. osztály. Ezek egyesített %-os adatai a következők:

A gimnázium V. osztályában végez az I. osztályban kezdők		65·8 %-a
A gimnázium VIII. osztályában végez a IV. osztályban kezdők		70·2 %-a
A reálgimnázium számai	62·9 %	67·9 %
A reáliskola számai	55·8 %	53·4 %
A fiúk együttes számai	62·7 %	65·9 %
A leánygimnázium számai	89·3 %	93·2 %
A leányliceum számai	58·1 %	49·7 %
A leányok együttes számai	70·5 %	67·8 %
Fiúk-leányok együtt	64·1 %	66·1 %

A hatéves évfolyam adatai:

A VI. osztályban végez		A VIII. osztályban végez	
az I. o.-ban kezdő fiúk	59·0 %-a	a III. o.-ban kezdő fiúk	60·4 %-a
leányok	66·3 %-a	leányok	64·5 %-a
Fiúk-leányok együtt	60·3 %		62·3 %

Ez adatok szerint a fiúk a felsőbb osztályokban kitartóbbak, a leányok az alsóbbakban.[4]

Annak a megállapítására, hogy a 12—13. táblán *az iskoláknak jelleg*[5] *szerint* való csoportosítása ad-e értékesíthető eredményt az iskolai munka szempontjából, %-ra számítottam át a hatéves folyamban I. osztálytól az V. osztályig illetőleg IV. osztálytól a VIII. osztályig haladó tanulók adatait, a kezdő osztályba beiratkozott és a végső osztályban osztályozott tanulók száma szerint. A fiúknál fentebb az I.—V. osztályra 62·7 %, a IV.—VIII. osztályra 65·9 % volt a haladók aránya, a leányoknál 70·5 illetőleg 67·8 %. Az iskolák jellege szerint táblát szerkesztve:

---

[4] 25 egymásután következő osztály 5 és 6 éves adatai a Kölcsey-reálgimnáziumban: az V. osztályban végez az I. osztály kezdő tanulóinak 40·0 %-a
a VIII. „ „ a IV. „ „ „ 50 8 %-a
a VI. „ „ az I. „ „ „ 34·8 %-a
a VIII. „ „ a III. „ „ „ 46·9 %-a

Ezek a %-ok a tanulókat csak mint számot veszik figyelembe. De ha tanulószám helyett tanuló-egyéneket számítunk, hogy t. i. az I., illetőleg IV., vagy III. osztályban beiratkozott tanuló-egyének hogy haladtak, mellőzve mindenütt az időközben máshonnan jött tanuló-egyéneket, lényegesen más %-számokat találunk:

az V. osztályban végez az I. osztályban kezdők 26·3 %-a
a VIII. „ „ a IV. „ „ 34·1 %-a
a VI. „ „ az I. „ „ 21·9 %-a
a VIII. „ „ a III. „ „ 29 9 %-a

S ha ezek közül is kihagyjuk azokat, akik az öt ill. hat osztályt nem 5 ill. 6, hanem több év alatt végezték, a símán haladó tanuló-egyének közül

az V. osztályban végez az I. osztályban kezdők 23·7 %-a
a VIII. „ „ a IV. „ „ 33·8 %-a
a VI. „ „ az I. „ „ 19·2 %-a
a VIII. „ „ a III. „ „ 28·7 %-a

mindig magasabb % a felsőbb osztályokban. Még nagyobb a különbség, ha az I.—IV. és az V.—VIII. osztályok adatait állítjuk egymás mellé:

a IV. osztályban végez az I. osztályban kezdők 43·8 %-a
a VIII. „ „ az V. „ „ 55·7 %-a

ha pedig csak a símán haladókat, akik a négy osztályt négy év alatt végezték el, vesszük számba

a IV. osztályban végez az I. osztályban kezdők 38·4 %-a
a VIII. „ „ az V. „ „ 53·0 %-a

[5] A „jelleg" az iskolának egészen külső, az iskolai munkától teljesen független tulajdonsága, csak az iskolának mint intézetnek jogi helyzetét jelenti. Az iskola jellege állami, azt jelenti, hogy az iskola fenntartó tulajdonosa az állam.

	A fiúskolák		a leányiskolák	
	I.—V.	VI.—VIII.	I.—V.	VI.—VIII.
	osztályaiban:			
a haladók %-száma	62·7	65·9	70·5	67·8.
az állami iskolákban.	63·1	65·8	64·8	60·3
a községi iskolákban	56·1	55·3	65.5	70·7
a felekezeti iskolákban	61·4	67·2	70·4	64·6
az „egyéb" jellegűekben	88·7	67·0	103·3	92.8

Az iskolák együttes egybevetése alkalmával (itt az első sorban ismételve) a fiúk a felső osztályokban látszottak kitartóbbnak, itt a községi és „egyéb" iskolákban nem, a leányok ott az alsókban, itt a községi iskolákban nem. Amiből talán szabad arra következtetni, hogy a községi (5 fiú és 5 leány) és az „egyéb" (2 egyesületi fiú és 3 magán fiú) iskolában a fiúknál erősebb, a leányoknál enyhébb szelekcióval dolgoznak.

A 16. tábla figyelmeztet a statisztikának egy különös, mondjuk meg nyiltan, helytelen adatára: azt olvassuk, hogy magántanuló itt-ott több kapott osztályzatot, mint ahány „felvétetett". Mi bent az iskolában jól tudjuk, hogy a többlet azokból a nyilvános tanulókból kerül ki, akik az iskolai év folyamán magántanulókká lettek. Mégis helyesebbnek tartanám, ha az ilyen tanulók a felvett magántanulók számában is benne volnának. Hiszen így megeshetik, hogy valamelyik iskolában, bár mondjuk a beirt magántanulók közül 12 nem áll vizsgálatra, mégis mondjuk hárommal több tesz vizsgálatot, mint ahány „felvétetett". Igazabb volna a kép, ha itt 15-tel több felvett magántanulót mutatnánk ki, mert kiolvasható volna, hogy 12 maradt vizsgálatlan. Hogy itt a felvételi díjak elszámolása az oka a félrevezető — jelzett szempontból félrevezető — számoknak, statisztikai szempontból aligha fontos: az iskola elszámolása nem statisztikai feladat.

A 18. tábla kimutatja, hogy az alsó osztályokban a fiúk 19·7 %-a, a felsőkben 18·3 %-a bukik meg, a leányoknál a megfelelő %-ok 6·1 és 6·9 %, kereken a harmadrésze a fiúk %-ának.

Ugyane tábla mondja meg azt is, hogy más középiskolából lép át az alsó osztályokban a fiúk 4·8, a leányok 5·0 %-a, a felsőkben a fiúk 7·8, a leányok 9·2 %-a, az iskolaváltoztatás tehát egyrészt a leányoknál, másrészt a felsőbb osztályokban gyakoribb.

A 22. tábla cime: „A sikeres érettségi vizsgát tett tanulók vallás szerint, egybevetve az érettségi bizonyitvány fokozatával az 1927/28—1732/33. tanévekben," A táblan egymás mellett álló szám- és % oszlopokból kerestem, hogy a vallás szerint való csoportosításból lehet-e valamit következtetni. Ezért az adatokat a hat iskolai évről összeadva megkerestem, hogy a vizsgálati eredmény a vallások szerint lényeges különbséget mutat-e. A talált adatok a következők:

	rk.	gk.	ref.	ág.	gkel.	un.	izr.	egyéb
A fiúiskolában kitűnő és jeles	14·9	12·4	14·4	16·9	10·5	13·3	19·6	5·3 %
jó	25·6	22·2	25·0	26·7	21·1	19·2	30·4	21·0 „
elégséges .	59·5	65·4	60·6	56·4	68·4	67·5	50·0	73·7 „
A leányiskolákban kitűnő, jeles	26·7	26·4	28·5	27·2	20·0	29·7	30·8	—·- „
jó	34·8	32·1	33·5	38·0	50·0	44·4	37·0	33·3 „
elégséges .	38·5	41·5	38·0	34·8	30·0	25·9	32.2	66·7 „

Mivel az összehasonlítás csak akkor lehetne igazán tanúságos, ha a %-okba a vizsgálaton megbukott tanulókat is bele lehetett volna számítani, csak tájékoztató lesz az, hogy a fiúk haladásában a rangsór: izr., ág., rk., ref., gk., unit., gkel., a leányokéban unit., gkel., izr., ág., ref., rk., gk. Az áttekinthetőség kedvéért mellőzve a kis létszámú vallásfelekezeteket a fiúknál izr., ág., rk., ref., a leányoknál izr., ág., ref., rk. a sorrend, megerősítve azt a régi tapasztalot, hogy a nagyokb %-ban városlakó fajok és felekezetek az úgynevezett intelligens pályákon könnyebben boldogulnak. Ha pedig csak a kitűnő, jeles fokozatúakat tekintjük, a sorrend fiúknál izr., ág., rk., ref., leányoknál izr., ref., ág., rk., csak a ref. leányok csoportja lép 3. helyről a 2-ikra. (Országos sorrend: rk. 65·1, ref. 20·9, ág. 6·1, izr. 4·6).

E táblán szívesen láttunk volna olyan összegező rovatot, amely a vallásfelekezetek és az érettségizők arányát hasonlította volna össze. Az érettségiző fiúk vallás-aránya 56·4 rk., 1·6 gk., 18·0 ref., 7·3 ág., 0·2 gkel., 0·4 unit., 16.1 izr.. 0 0 egyéb, a leányoké 51·1 rk., 0·9 gk., 13·5 ref., 6·9 ág., 0·2 gkel., 0·4 unit., 27·0 izr., 0·0 egyéb. Az országos felekezeti arányokkal való egybevetés helyett itt azt állapíthatjuk meg, hogy négy felekezetben a fiúk érettségiztek nagyobb % ban, mint a leányok: a rk-ok 5·3 %-kal, a ref.-ok 4·5 %-kal, a gk.-ok már csak 0·7 %-kal, az ág-ok pedig 0·4 %-kal; két felekezetben (gkel. és unit.) %-os különbség nincs, ellenben majdnem 11 %-kal (10·9 %) több izr. vallású leány tesz érettségit, mint fiú. Ez nyilván annak a társadalmi tünetnek a következménye (vagy oka?), hogy az izr. vallású leányok a családi élet keretén kívül könnyebben helyezkednek el, mint a többiek.

Az érettségire jelentkezőkről és a sikerrel vizsgázottakról a 21. táblából látjuk, hogy a szóbanforgó 6 iskolai év alatt 41,071 fiú és leány (34,738 a fiúiskolában és 6.333 a leányiskolában) jelentkezett érettségi vizsgálatra és a fiúiskolákban 28,136 fiú és 802 leány, a leányiskolákban 5,915 leány tett sikeres érettségi vizsgálatot, évi átlagban 4,689 fiú és 1,119 leány. A bukottak %-a 15·4 %. a fiúiskolákban 16·7 %, leányiskolában 6·6 %.

Szemlélődéseim folyamán többször mutattam rá arra, hogy a középiskolákban a fiúk sokkal gyengébb eredményt érnek el, mint a leányok. Nem csak én, hanem — azt hiszem nem tévedek — az egész társadalom meg van győződve arról, hogy szellemi téren az elsőbbség a férfiakat illeti, az egész társadalom is ezen az alapon van felépítve s ahol a történet a női felsőbbségen alapuló társadalomról szól, ott az amazónoknál, a női testi épség árán ruházza ezt az elsőbbséget a nőre. Ha

pedig a közmeggyőződés a statisztikában felhozott számokkal ellentétben van, a kettő közül az egyiknek hibásnak kell lennie. A statisztika pedig nem hibás. Akkor a férfiakat aligha illeti meg a szellemi elsőbbség!

De ha a statisztika számaitól a középiskolai tanulók fejlődésének *végső* eredményét kérdezzük meg, megtaláljuk a közmeggyőződést megerősítő statisztikai adatot is.

A leányok először is már a beiratkozás előtti időben sokkal erősebb selejteződésen mennek át, mint a fiúk. Statisztikánk hat éve alatt fiúközépiskolába 295.085 tanuló (288.536 fiú és 6549[6] leány) 6 iratkozott be, a leányközépiskolákba 71.693 leány. A kereken négyszerannyi fiúból maga az iskola kénytelen a gyengébbeket kiselejtezni, ezért bukik 3—4-szer annyi fiú, mint leány, s a fiú, ha megbukik is, elszántan nekivág a javításnak és elég gyakran javít is, a leány a bukásban nem ítélet súlyát, hanem szégyent érez, nem ismétel, nem szégyenítteti meg magát másodszor, inkább lemond a középiskolai tanulásról. Ez magyarázza azt is, hogy átlagban szorgalmasabb, kötelességtudóbb a leánytanuló, mint a fiú, viszont a fiút maga az iskola a délutáni kötelező elfoglaltságokkal (testnevelés, úgynevezett rendkívüli tárgyak, gyakorlatok, kirándulások) jobban lefoglalja. Szokás arról is beszélni, hogy a leányok osztályozása épen a leányokban erősebb szégyenérzetre való tekintettel elnézőbb, mint a fiúké. Ha ez így volna, így volna a leányközépiskolák érettségi vizsgálatain is, pedig a fiúiskolák tanulóinak 9·80 %-a tesz sikeres érettségi vizsgálatot, míg a leányközépiskolák tanulóinak csak 8·25 %-a, ami azt mutatja, hogy a fiúk tanulásának végső eredménye mégis csak jobb, mint a lányoké[7] s a leányok állítólag elnézőbb osztályozása sem tudja a leányok eredményét jobb osztályzattal elbírálni, mint a fiúk szigorúbb, kíméletlenebb megítélése, amely azonban rendesen már az érettségi előtt kiselejtezi a mértéket meg nem ütő diákot.

Azt hiszem, elég világosan tudtam rámutatni arra, hogy a fiúiskolákban az iskola végzi a selejtezés nehéz és felelősségteljes munkáját, a leányiskolákat pedig ettől a munkától jórészben felmenti egyrészt a beíratkozás előtt létrejövő első, másrészt az iskola folyama alatt is különösen — amint fentebb kiemeltem — a felsőbb osztályokban megfigyelhető második selejteződés. A kétféle iskolának ez a kétféle helyzete összemérhetetlenné teszi a fiú- és leányiskolák statisztikai számait, pedig az összefoglaló táblák majdnem felszólítanak az összehasonlításra, s a fentiekben röviden kifejtett szempontok ismerete nélkül könnyen meg-

[6] Ez az osztályozott leányok száma, a beíratkozottakét külön nem találjuk a táblákban.

[7] Statisztikánk hat éve alatt sikeres érettségi vizsgálatot tett a fiúiskolákban 28.938 tanuló, a beíratkozott tanulók 9.80 %-a, köztük 802 leány, a fiúiskolába beírt leányok 12·2 %-a, s ezek kihagyásával — az előbbi jegyzetben említett hibával — a fiúk %-a 9·75-re csökken. A leányiskolák %-a saját beírt tanulóik után 8·25 % (5915 leány); hozzájuk számítva a fiúiskolák leányait is s % 8·58-ra nő, ami természetes is, hiszen a leányokban élő szégyenérzet a fiúiskolába járó leányoknál még erősebb ösztönzést ad, mint a leányiskolákban.

erősödik az a felületes ítélet, hogy a leányok a középiskolában jobbak, mint a fiúk. A valóság az, hogy az iskolában épenúgy, mint az iskolán kívül, a fiúk fiúk, a leányok leányok. Épen ezért az iskolák érdekében a fiú- és leányközépiskolák statisztikai adatainak elkülönítését tartjuk kívánatosnak.

A másik fontos kérelmünk a statisztikához az, hogy a nyilvános és magántanulók adatait mindenképen kezelje külön, s ha valamilyen, az iskola előtt közömbös, de más szempontból talán mégis fontos okból egyesíteni kellene az adatokat, közölje előbb szigorúan elkülönítve a becses anyagot, hogy az iskola tanító-nevelő munkáját azoknak a számán tanulmányozhassuk, akiknek iskolai munkája az iskolától függ, s ne zavarjanak az iskolától függetlenül tőle nem tudást, csak osztályozást kérő magántanulókra vonatkozó számadatok.

A harmadik kérelmünk az volna, hogy az iskolai év munkájáról való beszámolás ne az évzárás napján megállapítható adatok feldolgozása legyen, hanem az iskolai év munkáját korrigáló javítóvizsgálatok eredményeinek megállapítását is dolgozza fel.

Amikor a Kölcsey-reálgimnázium 25 teljes évfolyamának feldolgozásához hozzákezdtem, a 8 éves iskola tanulóinak egyénenként való számbavételéből az a meglepő adat bukkant elé, hogy a 8-éves iskola 18.866 tanulója 6048 egyénből adódott össze, tehát egy tanuló az iskolában átlag csak 3·103 iskolai évet töltött. Ennek a kis átlagnak csak részben adja magyarázatát a „vándordiák", olyan tanuló, aki minden, vagy majdnem minden iskolai évet más iskolában tölt s lehetőleg már egy iskolai év után iskolaváltoztatásra törekszik. Ilyen a Kölcsey-reálgimnázium 6048 tanulója közt 2399 volt, 39·7 %, akiknek kihagyása a többi tanuló egyénenkénti átlagát 3·103-ról 4·513-ra, másfél évvel emelte volna és a sikerrel végzők számaránya is 7·2 %-kal lett volna jobb. S ha még hozzávesszük, hogy az egyéves vándordiákok közül 840, 35 %-uk, még az egy évet sem töltötte végig az iskolában, még kézzelfoghatóbb lesz, hogy ezek a vándorok mennyire terhelik az iskolát s mennyire akadályozzák tanár és tanulótárs munkáját egyaránt.

Ennek a kérdésnek a tanulmányozása is csak statisztikai alapon volna lehetséges, csak statisztikai adatok ismerete alapján lehetne az orvoslás kérdésével foglalkozni. De ehhez újfajta adatgyüjtés kellene: a statisztikába foglalt tanulót évről-évre, első beiratkozásától utolsó kilépéséig figyelemmel kísérni. Ez pedig csak egyéni számláló lapokkal történhetnék: minden iskola minden iskolai évben készítene s a szeptemberi javító vizsgálatok után kiegészítene annyi számláló lapot, ahány tanulója volt a júniusban (illetőleg a szeptemberi javítóvizsgálattal) lezárt iskolai évben. Ez a számlálólap a tanuló személyi adatai mellett kellene, hogy feltüntesse a megelőző évi iskolát és osztályt és az évvégi (esetleg javítóvizsgálati) eredményt. Az első használható adatcsoport az adatgyüjtés nyolcadik iskolai éve után volna összeállítható egy osztályról, épen ezért a kezdő évben csak az I. osztályról kellene ily lapokat készíteni, a második évben már az I. és II., a harmadikban az I., II. és III. osztályról s így tovább. Meg vagyok győződve róla, hogy a tanulóknak ilyen utólagos törzskönyvezése sok, az iskola gyakorlatában előforduló kérdés eldöntéséhez adna útbaigazító adatokat.

Ma tudvalevőleg úgy áll a dolog, hogy a statisztika az előző év címe alatt tényleg csak a statisztika évét megelőző egy évre gondol s ezért a nyolcéves gimnáziumban is csak két egymásutáni évben tudja figyelemmel kísérni a tanulót, de úgy, hogy harmadik év sohasem kapcsolódhatik hozzá: az I. osztályból a II.-ba lépő tanulóról nem tudja, mi lett vele a III. osztályban, viszont a II.-ból a III.-ba lépőnél nem tudja kérdezni, hol töltötte az I. osztályt. Pedig minden középiskolai osztály hatféle nyilvános tanulóból alakul: 1. fellépők az előző osztályból, 2. ismétlők ugyanabból az osztályból, 3. újrajárók ugyanabból az osztályból, akik nem ismétlők, 4. más iskola előző osztályából fel-, úgynevezett átlépők, 5. mint 2., de más iskolából, 6. mint 3., de más iskolából. A 3. és 6. pont alatti féleség a statisztikában nem szerepel, mert az újrajáró nemismétlő tanulóknál az iskola csak a beiratkozás jogcíméül szolgáló osztály végzését jegyzi fel s ha pl. a III. oszt. tanuló az iskolai év folyamán kilép az iskolából vagy „vizsgálatlan marad" s a következő iskolai évben ismét a III. osztályba iratkozik be, az iskola a beiratkozás jogcíméül nem veheti a félbehagyott vagy befejezetlen III. osztályt, hanem az első III. osztályú beiratkozásnál jogcímet adó II. oszt. bizonyítványt, s az iskola nélkül eltöltött iskolai év igazolásául követeli a befejezetlen III. osztályról szóló „elbocsátó bizonyítvány"-t vagy annak igazolását, hogy vizsgálatlan maradt, nehogy annak a gyanúja merülhessen fel, hogy esetleg bukott tanuló bukását eltitkolva mint nemismétlő akar újra a III. osztályba járni. Ilyen nem bukott újrajáró tanuló a Kölcsey-reálgimnázium 25 folyama alatt összesen 162 volt, a tanulók 0·9 %-a. Ilyen arányban az 1932/33. iskolai évben a fiúiskolák 53.545 tanulója közt kereken 500 lehetett ilyen, akiket sem a rendesen haladó, sem az ismétlő tanulók közé nem lehet besorozni.

Az iskolai év végén az osztály tanulói másként csoportosulnak: a bizonyítvány szerint „a (következő) osztályba léphet", „javító vizsgálatot tehet", „osztályismétlésre utasíttatik"; az iskolai év végét meg nem váró tanulók „elbocsátó bizonyítvány"-t kapnak; a két vagy több tárgyból elégtelen ismétlő „az osztályt sem mint nyilvános, sem mint magántanuló nem ismételheti"; a nyilvános tanuló, ha harmadszor bukik ismétlésre, „az osztályt mint nyilvános tanuló nem ismételheti"; az „önkéntes ismétlő" nem kap új osztályzatot, csak igazolást arról, hogy az iskolai évet itt töltötte; végül a javító vizsgálatra bocsátottak közül azok, akik megfeleltek, „a következő osztályba léphet" záradékot, akik buktak,[7] a két vagy több tárgyból bukottak záradékai közül a személyükre illőt kapják, akik pedig nem állottak javítóvizsgálatra, újabb záradék nélkül csak ismétlők lehetnek. Ilyen a Kölcsey-diákok közt 25 folyam alatt 671 volt, az 1932/33. évekre átszámítva mintegy 1900 tanuló, 3·5 %, még kevésbbé elhanyagolható mennyiség, mint a nemismétlő újrajárók.

[7] A köztudatban nem a „bukás", hanem a „buktatás" közkeletű. A „bukás" t. i. ennek a kellemetlen esetnek az ódiumát egészen a tanulóra hárítja, ezért jobban szeretik a „buktatás" szóval a teher egy — sőt nagyobb — részét az iskolára, a tanárra hárítani.

Hogy azonban a számok szétforgácsolásával ne tegyük áttekinthetetlenné a helyzetet, abban kellene megállapodnunk, hogy ezt a sokféle kategóriát háromba csapjuk össze: 1. felléphet, 2. ismételni tartozik, 3. nem végezte be az évet. Ezekből a jövő iskolai év elején 1. fellépő, 2. ismétlő, 3 újrajáró kategóriák lesznek, az a három kategória, akiket az iskolai év elején kétszerannyinak azért tekintettünk, mert a saját iskolából jövő 3 kategória mellett ugyanez a 3 jöhet más iskolából.

Annak a megállapítására, hogy mi a tanuló sorsa az iskola elhagyása után, az iskolának módja és eszköze nincs, de nem is lehet, mert az iskolai bizonyítvány kiadása után a tanuló megválik az iskolától s így róla hiteles adatok — értsd: *valamennyiről* szóló hiteles adatok, mert hiányos adatokból nem következik semmi — nem szerezhetők. Csak azt lehet megállapítani, hogy milyen minősítést kapott az utolsó évében. A Kölcsey-diákoknak 50.8%-a ment el „felléphet" bizonyítvánnyal, 26.0 %-a ismétlésre utasítóval és 23.2 %-a évvégi bizonyítvány nélkül. Viszont olyan tanuló, aki az I. osztályból bukás nélkül símán elérte a VIII. osztályt s ott sikerrel végzett, a 3875 I. osztályos között mindössze 581 volt, 15.0 %. Ezekre a nem érdektelen és sok esetben meglepő tanulságokat nyujtó adatokra az eddigi statisztikák nem terjedtek ki, pedig az iskolában végzett munkáról, nemcsak a tanár, hanem a tanuló munkájáról is világosabb képet adnak, hiszen pl. az, hogy 3875 I. osztályos közül csak 581 jutott símán a VIII. osztály befejezéséig, azt jelenti, hogy az iskola 3294 tanulót is tanított és bírált azért, hogy az 581-et közülük kiválogassa, sőt ugyanott 84 bukással lemaradt tanulót a 3294 közül is még vizsgálatra vitt velük együtt a 8 osztályt 9 vagy 10 év alatt elvégzők közül, úgy hogy a 3875 I. osztályos közül 686 jutott a VIII. osztályba s ezek közül 665 sikerrel végezte is a VIII. osztályt.

Ezek a Kölcsey-diákokra vonatkozó adatok ma még összehasonlító adatok hiányában csak furcsaságok, de azt hiszem, nem lenne érdektelen általános adatgyüjtéssel megállapítani, hogy nem inkább komoly megfontolásra késztő tünetek megállapításai-e.

Az iskola megterheléséről még egy adatgyüjtés adna eddig még ismeretlen képet, annak a megállapítása, hogy egy tanuló-egyén hány évet töltött a középiskola 8 osztályában. A Kölcsey-diákok (18866 tanuló, de csak 6048 tanuló egyén) átlag 3103 iskolai évet töltöttek iskolájukban, 2399 csak 1—1 évet, 896 2—2 évet, 741 4—4 évet, 641 8—8 évet, aztán 563 3—3, 399 5—5 évet 179 6—6, 130 7—7 évet. De volt még 87 egyén 9—9 évvel, 11 10—10 évvel és kettő 11—11 évvel (akik közül egy a 11 év alatt csak a VII. osztályig jutott!) Ha figyelemmel lehetne kísérni, hogy a 6048 Kölcsey-diák közül azok, akik oda a II.—VIII. osztályban léptek be először és az iskolát az I.—VIII. osztály valamelyikében hagyták el, előzőleg és utólag hány iskolai évet töltöttek más középiskolában, bizonyára megváltoznék a 3.103 átlagszám.

Ha az ilyen vizsgálódást lehetővé tevő adatgyüjtés összehozza a diákok egyéni számlálólapjait, maguk ezek az adatok fogják megmondani, hogy szükséges-e külön foglalkozni az olyan diákokkal, akik egy iskolai év alatt önkényes, vagy kényszer-iskolaváltoztatás miatt két, eset-

leg több iskola beírt tanulói közt szerepelnek, vagy egyik iskolában mint nyilvános tanulók kimaradnak s a másikban magántanulók lesznek stb.

E sorok olvasóit arra kérem, ne vegyék rossznéven, hogy tanulmányom minduntalan kifogásokat emel a jubiláris statisztika ellen és elismerő szót alig ejt. Méltóztassék meggondolni, hogy a tanár és tanuló együttes munkájának számokba foglalása csak akkor felelhet meg annak, amit ily számoktól várni lehet, ha a szempontokat a munkát végző iskola és a munkát megfigyelő nem iskolai ember érdeklődése szerint gyüjtjük össze. Azok a kifogásnak látszó kívánságok, amelyekkel tanulmányom tele van, egyáltalában nem kisebbítik a statisztikus munkáját, de arra akarják őt kérni, hogy a kívülről szemlélő, elméleti, pénzügyi, politikai, szociális igazgatási stb. szempontok mellett fordítson figyelmet az iskola saját szempontjaira is, mert például bármennyire kifogástalanul igaz az, hogy a magántanuló iskolai bizonyítványa minden tekintetben és tökéletesen egyenlő értékű a nyilvános tanuló bizonyítványával, épen annyira igaz az iskolának az az álláspontja is, hogy a magántanuló bizonyítványának létrejövetelében nem a maga munkájának eredményét látja s a magántanuló tudását nem az iskolai év együtt végzett munkájából kisarjadó szellemi fejlettség, hanem a vizsgálat tapogató kérdéseire nyert feleletek alapján bírálja el.

A középiskola munkásai mindenesetre örömmel mondanak köszönetet a középiskolai törvény ötvenéves jubileuma alkalmából kiadott értékes és érdekes statisztikai mű megjelentetéséért a m. kir. Központi Statisztikai Hivatalnak és a mű szerkesztőjének, Asztalos József dr. min. o. t. úrnak és a táblák tervezőjének és összeállítójának, Jánki Gyula dr. min. fogalmazó úrnak.

Kendi Finály Gábor dr.

Helyesírás, iskola, művelt középosztály

„ . . . tsak nem mennyi Magyar vagyon, meg a'nyi módon Ir."
Geleji Katona István Magyar Grammatikátska. 1645.

Művelt középosztályunk nagy része ma sem tud helyesen írni. Ez a tény nem lephet meg senkit, hiszen Nagy J. Béla mint szaktekintély állapítja meg, hogy „tanulóink még csak középiskolai tanulmányaik végén, a VII-VIII. osztályban sajátítják el végleg a magyar helyesírást." Ez a megállapítás túl jóindulatú, s csak az egészen jószemű és vájtfülű tanulók kis százalékára áll, míg a valóság sokkal szomorúbb képet mutat. A csendes szemlélők tudják, hogy az egyetemet végzett rétegek körében is nagy az ingadozás a helyesírás körül, és nyugodt lelkiismerettel állapíthatjuk meg, hogy az akadémiai helyesírási szabályok értelmében kifogástalanul írni csak helyesírásunk szakértői tudnak, vagy azok,

akik a Szabályzatot sűrűn forgatják. Tudunk olyan kiváló, akadémiai méltóságú írónkról, ki tisztelvén Akadémiánk szabályait, kéziratait szakértőnek adja át, hogy helyesírási szempontból külön átjavítsa, egy másik kiváló írónk pedig, kit „poeta doctus" néven szoktunk emlegetni, egyéni helyesírást követ, a legtöbb írónk pedig semmiféle helyesírást sem követ, hanem a kérdés egész tengeri kígyóját a nyomdászra bízza. Ne csodálkozzunk tehát, ha a szélesebb rétegek e kérdést túl liberálisan kezelik, és épen ma, a grafológia századában tartunk ott, hogy a helyesírási járatlanság nem is szégyen már, holott régen a műveltség egyik fokmérőjének tartották. Ez a tünet különösen akkor késztet gondolkozásra, ha tekintetbe vesszük, hogy a francia német és angol ember a maga sokkal nehezebb anyanyelvi helyesírását jobban tudja, mint mi a magunkét. Kétségtelen azonban, hogy újabban már ezeknél a nemzeteknél is bajok vannak e téren. Hogy a mai nemzedék helyesírási készsége miért esett vissza általában, az a nagyobb fokú idegességben, a rendellenes lelki működésen kívül,[1] ami az írászavaroknak egyik főforrása szokott lenni, nálunk még számtalan más okra vezethető vissza.

Egész középiskolai magyar tanításunk célja, hogy tanulóinkat megtanítsuk beszélni, azaz a szó görög jelentésének értelmében gondolkodni. Ezt a célt szolgálja a jó olvasás nagy művészetének és az írásnak, a stílusnak tanítása. Ennek a bonyolult szellemi folyamatnak legalsóbb és legősibb fokozata, melyre egész írásbeli kultúránk felépül, a helyesírás, vagyis az élő beszédnek betű-jelekbe való rögzítése. Az emberi művelődésnek ez a főtörekvése azonban mindmáig csak megközelítette, de tökéletesen el nem érte célját, hiszen az igazi írás az lenne, ha minden egyes beszédhangnak meg volna a maga külön betű-jele. Hogy ez az oly egyszerűnek látszó elv mennyi bonyodalmat okoz, elegendő, ha rámutatunk arra a több mint száz év óta tartó harcra, mely a Toldy-Czucor-Vörösmarty-féle első hivatalos helyesírásunk kiadása óta (1832) az Akadémián belül és kívül dúl. Amint az élő beszéd folyton-folyvást változik, úgy a magyar helyesírás is változik, nemcsak egy-egy nagyobb korszakon át, hanem az utóbbi húsz sőt tíz év keretén belül is. Ha az egyéni önkény felett álló hivatalos helyesírás megteremtése az elmélet emberének is súlyos gondja, elképzelhető, hogy helyesírásunk mint tanítási anyag, gyakran elavuló és megújuló természeténél fogva, milyen nehéz feladatok elé állítja az iskolát, elsősorban a középiskolát, melyet minden írásbeli botlásért örömmel ültetünk a vádlottak padjára.

Ha a helyesírási tudatlanság okát az iskolákban keressük, akkor csakugyan a vádlottak padjára ültethető valamennyi iskolatípus, kezdve a népiskolától az egyetemig, de vádolhatók a tankönyvírók is épen úgy, mint a tantervek és a módszerek.

Problémánk felületes kezeléséhez mindenekelőtt az a század elején divatossá vált aufklárista ízű pedagógiai tévhit vezetett, mely szerint „a helyesírás tanítása nem nyujt semmi tartalmat, tisztán formális munka... az értelem fejlesztéséhez nem járul hozzá s így a szellemi

1) V. ö. Somos Lajos: Vizsgálatok a helyesírás és írászavarok köréből, Eger 1933.

képzés szempontjából alárendelt jelentőségű."[2] Ez a vélemény kissé tompítva még az 1927-es középiskolai Utasításokban is felkísért, mert a magyar nyelvi szempontot és a vele összefüggő helyesírási gyakorlatokat már a III. osztályban *harmadrangú* tényezőknek minősíti, noha köztudomású, hogy a középiskolás ebben az osztályban részesül utoljára *rendszeres* nyelvi és helyesírási ápolásban, utána már soha többé az életben, hiszen a VII. osztály számára fenntartott nyelvtanra az iskolák legnagyobb részében már nem kerül sor, az előírt tankönyv pedig nyelvpedagógiai szempontból különben is hasznavehetetlen. A fenti pedagógiai elv a gyakorlatban odavezetett, hogy kijelentették: ha a helyesírás csak formális munka, akkor a gyakorlatban majd elsajátíttatjuk. A gyakorlati kivitelezésről azonban tudjuk, hogy az a középiskola felsőbb négy osztályában végzetesen megszűnik, mert az írás gyakorlása itt már egyedül csak a magyar órákra korlátozódik, s ma már ezeken is egyre kevesebbet írathatunk, amit egyrészt az egyre növekvő irodalmi anyagnak, másrészt a gyermekvédő pedagógiai humanizmusnak köszönhetünk. Már pedig, hogy a *fejlődő gyermeknél* az írás gyakorlásának csökkenése a helyesírás felől nézve hova szokott vezetni, azt nem kell külön fejtegetni, elég, ha olyan intelligens felnőttek kéziratát olvassuk, kik több éven át — rajtuk kívül eső okokból — nem fejtettek ki hosszabb írásbeli tevékenységet.

A magyar helyesírás könnyűségéről elterjedt hit a második ok, ami hozzájárul az írás tanításának elhanyagolásához. Hogy könnyű, vagy nehéz-e a magyar helyesírás, az attól függ, hogy az értéktáblán milyen magasra tűzöm fel a jó helyesíró zsinormértékét. Középfokú iskoláinkban természetesen a legmagasabb igényeket kell támasztanunk, amiknek tanulóink legjobbjai meg is tudnak felelni. Ha azonban egy pillantást vetünk helyesírásunk alapelveire, melyek szerint írásunk egyfelől fonétikus és etimologikus, másfelől azonban a hagyománynak és az egyszerűsítésnek is kénytelen teret engedni, lépten-nyomon azt tapasztaljuk, hogy a szabályok egymásnak ellentmondanak. Aki nyomon követte a mult század 50-es és 90-es éveinek helyesírási harcait és bejárta nyelvészeti folyóirataink csatatereit, az természetesen nem is lázad a helyesírási logikátlanságok ellen. Tanítás közben azonban már maguk az alapelvek is nehézségek elé állítják az oktatót. Mert ha valaki a helyesírási hibák természetét és eredetét vizsgálja, csak azt láthatja, hogy a hibák legnagyobb része nem azért jön létre, mert a tanuló nem ismeri a helyesírás alapszabályait, hanem azért, mert nem tudja, hogy egy-egy jelenségre melyik szabályt kell alkalmaznia. Az ilyen egészen egyszerű alakpárok is mint pl.: bé*kes*ség de bölcse*ség*, ro*ss*z de le*sz*, ké*z* de ke*sz*tyű, fára*ds*ág de fára*dts*ág a hibázás állandó forrásaivá lesznek. Ne is említsük a hangzók hosszúságának és rövidségének, az egybeírás és különírás, vagy az idegen szavak írásmódjainak bonyolult eseteit. A szabályokban rejlő ellentmondások révén vagy a téves analógiák folytán eredő hibák mellett még azzal a körülménnyel is kell számolnunk, hogy bizonyos esetekben maga a nyelvtudomány sem adhat megnyugtató megokolást. Ha kezdő fokon tanítjuk az írást, akkor ezen a bajon még segíthetünk azáltal, hogy

2 Weszely Ödön: A magyar nyelvi oktatás vezérkönyve. Budapest 1917.

a tárgyalásra szánt anyagot megrostáljuk s így elkerülhetjük a nehezebb és kétségesebb problémákat és ha mégis előfordulnak, akkor „ez így van, mert így akarom" kijelentéssel vághatjuk ketté a gordiumi csomót.

A felsőbb osztályokban azonban már nem helyezkedhetünk erre a kényelmes álláspontra. A helyesírást itt már szakszerű grammatikai magyarázatokkal kell tudatosítanunk, s egy-egy fogasabb kérdés tárgyalásánál ilyenkor szokott előfordulni az, hogy a tanuló színe előtt kínosan vizsgázik le nemcsak a nyelvtudomány, hanem a tanár nyelvészeti felkészültsége is.

Minthogy a helyesírás a helyes beszéddel is összefügg, kérdésünkbe ezen a ponton kapcsolódik bele a nyelvtan tanítása. Ezt megelőzőleg azonban felvetjük a kérdést, hogy a tanárság az egyetemen kapott nyelvtudományos felkészültségének mennyi és milyen hasznát veszi a középiskolában, illetőleg mik azok a hiányok, melyeket a tanár nyelvmesteri munkája közben napról-napra nélkülöz. Nem akarjuk itt a nyelvtudomány elmélete és gyakorlata közt tátongó űrt, a nyelvészek régi, híres vitáját felidézni, hanem csak arra a különös helyzetre akarunk rámutatni, melyet az anyanyelv nyelvmestere az elmélet és gyakorlat között elfoglal. Helye valahol a *nyelvtudós* és a *nyelvi lelkiismerettel* rendelkező *író* között van, feladata pedig, hogy mindkettőnek eredményeit ismerje s azokat az új nemzedék körében terjessze, védje és fejlessze. Eszményképe az egyik oldalon Szarvas Gábor és az ő szellemében dolgozó mai nyelvtudósok, a másik oldalon Arany János és Kosztolányi Dezső az írók közül. Ebből a sajátos pedagógiai helyzetből fakadnak szükségletei is: nemcsak a nyelvtudomány elméleti eredményeit kell ismernie, hanem, midőn az elméleten túlmenően, mint a nyelvi tények végrehajtójaként lép fel, egy új disciplinára is igényt tart, melyet *alkalmazott nyelvtudománynak* nevezhetnénk. Anyanyelvünknek ez az alkalmazott tudománya s ennek pedagógiai szempontú rendszerezése szakirodalmunkban mind a mai napig hiányzik. Szinte elképesztő ez a hiány, épen akkor, midőn az idegen nyelvek tanításának területén a Toussaint—Langenscheidt és Berlitz módszerek keresztezéséből született kiegyenlítő módszerekkel s azoknak százféle változataival a tanárok napról-napra szinte már egymást oktatják ki a tanítványok helyett, addig az anyanyelv oktatásának berkeiben teljes szélcsend van. Pedig az idegen nyelvi módszerek is csak akkor érnek majd valamit, ha a tanuló előbb az anyanyelv grammatikájának szellemében tud tájékozódni. Ha ezeknek az igényeknek és szükségleteknek szemszögéből vizsgáljuk a magyar nyelv tanárának felsőfokú kiképzését, sajnálattal kell megállapítanunk, hogy az egyetem az anyanyelv oktatóit gyakorlati irányú nyelvművelő hivatására sem nyelvészeti, sem pedagógiai téren nem készíti elő kellőképen.

Negyven év óta úgy hagyja el a tanár az egyetemet, hogy a finnugor összehasonlító nyelvészet és az ős-haza mítikus ködébe vesző elméletein kívül egyebekről alig vesz tudomást. Az élő magyar nyelvnek változatos színeit és ezernyi fortélyát nem ismeri fel. Holott épen a középiskola alsó három osztályában tanítandó synchronikus, azaz a beszélő álláspontjára helyezkedő leíró nyelvtan tanítására kellene őt kiképezni. A nyelvtörténetnek (történeti hangtan, alaktan, mondattan) és a

finnugor összehasonlító nyelvészetnek pedig csak ennek a leíró nyelvtannak az elmélyítését és sokoldalú megvilágítását kellene elsősorban szolgálnia.

Itt azonban még olyan hiányok is mutatkoznak, amik nemcsak a nyelvoktatóit, hanem az egyetemes magyar nyelvtudományt is fájón érintik. Említsük első helyen mindjárt a *kísérleti alapú* fonétika hiányát. Ennek a tudománynak döntő szava lehetne, nemcsak a helyes magyar beszéd, hangsúly, szó- és mondatritmus, vagy a verstan törvényeinek megállapításánál, hanem fényt deríthetne a minket szorosabban érdeklő helyesírási kérdésekre is: különösen a magán- és mássalhangzók hosszúságára és rövidségére vagy az asszimilációs jelenségekre. E fontos tudományág köréből számottevő tanulmány Hegedűs Lajos[3] munkájáig nálunk meg sem jelent. — Ugyancsak sok helyesírási homályt tudnánk eloszlatni, ha megírták volna már helyesírásunk történetét. Vannak ugyan idevágó kitűnő részletmunkáink (Melich János, Trócsányi Zoltán, Kniezsa István), de hiányzik az összefüggő történeti fejlődésrajz. — Hiányzik továbbá a magyar nyelvesztétika, mely nyelvünknek, ennek a képekben és hangulatokban különösképen terhes nyelvnek szavait kifejező értékük szempontjából vizsgálná. A nyelvesztétika ugyan nem tartozik szorosan a helyesíráshoz, de ha meggondoljuk, hogy a stílus tanítása már az elemiben és a középiskola legalsó osztályaiban a helyesírással és a grammatizálással egyidőben felléphet, mert már ekkor is fel szoktuk hívni a figyelmet a „szép" és „rút", „jó" és „rossz", „magyaros" és „magyartalan" hangzású szavakra és alakzatokra, — akkor könnyű átlátni, hogy miért kell a tanárnak ilyen disciplinán is átmennie. Sajnos, ezen a téren is csak kísérletek jelentek meg, külföldi nyomokon haladó, másodkézből kapott dolgozatok és ötletek. — Ugyancsak régi panaszok megúnt ismétlésébe bocsájtkoznánk a továbbiakban, ha az etimológiai szótár és a közérthető magyar mondattan hiányát is felsorolnánk.

Az anyanyelv oktatóinak ez a hiányos és ötletszerű kiképzése okozza részben, hogy az oktatókat a nyelv boszorkányos szelleme, magának a tananyagnak puszta tényei is zavarba ejtik. Nyelvészeti pallérozottságuk alig múlja felül a VIII. osztályos tanuló tudását.

Végül pedig, de nem utolsó sorban meg kell emlékeznünk azokról az iskolán kívüli jelenségekről is, melyek a helyesírást eltorzítják, a felnőtteknél és a tanuló ifjúságnál egyaránt. Sok bajt és zavart okozott többek közt az a körülmény, hogy húsz éven keresztül kétféle helyesírás volt érvényben. Az 1901-ben újra átvizsgált és kiadott akadémiai helyesírás mellett a Vkm. 862. sz. körrendeletével az iskolák számára egy ettől eltérő úgynevezett könnyített helyesírást hozott be, mely 1922-ig volt érvényben. Tehát közel húsz éven át kétféleképen lehetett helyesen írni! Ez a kettőség még most is érezteti hatását, gondoljunk csak az *a, e* mutató névmásnak a névutóval való téves egybeírására, mely még az Akadémia és az Egyetemi Nyomda kiadványaiban ma is gyakran így

[3] Hegedűs Lajos: A magyar hanglejtésformák grafikus ábrázolása. A Bécsi Collégium Hungaricum Füzetsorozata. 5. sz. 1930. — Hegedűs Lajos: A magyar nemzeti versritmus kérdései. Pécs. 1934.

jelenik meg. A másik körülmény, ami szintén torzító hatással van a tanulók helyesírására az, hogy tankönyveink olyan íráshibáktól hemzsegnek, mik sajtóhibának csak jóindulattal nevezhetők. Az első osztályos magyar olvasókönyvben még a Himnus-ban is van hiba, Arany Toldi-ja pedig még mindig Arany János korabeli helyesírással jelenik meg, a történelem, természetrajz és számtan könyvek tele vannak íráshibákkal, a földrajz könyvekben pedig a legfontosabb földrajzi fogalmak neveibe csúsztak hibák. Ezek a támadások épen akkor érik a tanulót, midőn fejlődő íráskészsége minden helytelen befolyásra lágy viaszként formálódik.

A felsőfokú nyelvtudományos kiképzésen kívül a panaszra szinte külön fejezetet nyujt az idevágó pedagógiai kiképzés teljes hiánya. Az a középiskolai tanár, aki ezt a hiányt az anyanyelv didaktikája körébe vágó pedagógiai szakmunkák tanulmányozásával szeretné pótolni, ilyen munkákat széles e hazában hiába keres. Holott az elemi iskolák számára Drozdy Gyula[4] már évekkel ezelőtt megírta kitűnő vezérkönyvét tanítási tervezetek formájában, gyakorlatilag jól bevált ügyes rendszerezésben, a polgári iskolákat pedig Szántó Lőrinc[5] lepte meg nemrég olyan munkával, amit gyakorlati használhatósága miatt joggal nevezhetünk pedagógiai irodalmunkban korszakalkotónak. Csak épen a középiskolában nem találta még meg az anyanyelv pedagógiája a maga hivatott íróját! Azokért a kis füzetekért, amik az utóbbi években A Tanítás Problémái sorozatban a középiskoláknak íródtak, nem tudunk lelkesedni s csak ama tételünk igazolására szolgálnak, hogy a középiskolai tanár nyelvészeti és pedagógiai tudása nem áll a kor színvonalán. Így pl. Papp István A magyar nyelvtan nevelő ereje című könyvecskéjében hiába keresünk gyakorlati útmutatást akár nyelvtani, akár didaktikai szempontból. Zavaros általánosságokban mozgó alapelvei helyenként pedagógiai álomfejtegetésekké ködösülnek. — Tóth Pál László viszont a mondatok grafikai ábrázolásával akarja a 10—13 éves tanulókkal megértetni a magyar mondattant olyképen, hogy az egyszerű kijelentő mondatnál is a legbonyolultabb geometriai ábra kerül a táblára s közben Wundtot, Husserlt és Szent Agostont hívja segítségül (20 l). — Merényi Oszkár pedig még mindig öblös szónoklatokat, rétori csúcsteljesítményeket követel a tanártól, épen azt, amit „számadó" nemzedékünk üldözendő cselekménynek tart. Mi is valljuk, hogy első sorban a magyar nyelv és irodalom tanára rendelkezzék jó előadóképességgel, hogy a maga helyén és idejében szinte elragadja az élményre szomjas serdülő korút, de aki végigszavalja az irodalmat, az nem tudja megértetni annak örvénylő mélységeit. — Egybefoglalva a három füzetet, csak azt mondhatjuk róluk, hogy példátlanok és mégis példaadók abban az irányban, hogy jövendő nyelvpedagógiánknak ilyennek nem szabad lennie. Az úttörők érdeme így hát mégis csak őket illeti.

A középiskolai magyar tanítás tehát egyelőre minden gyakorlati és

[4] Drozdy Gyula: Helyesírás és nyelvi magyarázatok az elemi iskolák III. IV. V. és VI. osztályai számára. Budapest Egyetemi Nyomda.

[5] Szántó Lőrinc: A magyar nyelv és irodalom tanítása. A gyakorló polgári iskola könyvtára. XVII. Szeged. 1937.

pedagógiai kézikönyv vagy vezérkönyv nélkül, egyedül az Utasítások és a Tanterv tág körvonalaira kénytelen támaszkodni, ötletszerűen csetlik-botlik, de híven követi az útmutatást, mely szerint az ő feladata, hogy a tanulóknak az elemi iskolában szerzett helyesírási és nyelvi ismereteit tovább fejlessze és kiegészítse. Hogy *hogyan* és főképen *mikor* csinálja ezt, arra nézve azonban nagyon gyér felvilágosítást ad. Pedig épen ma kellene a középiskola alsó osztályaiban kétszeres gondot fordítani erre, mert azt látjuk, hogy az elemiből ma kisebb helyesírási és nyelvi tudással jönnek a középiskolába, mint régen. Sietünk kijelenteni, hogy ennek kizárólagos okát a túlterhelésben látjuk, amit mindenki tud, de amin senki sem akar segíteni. Az elemi iskolai Tanterv kötelező órarterve ugyanis a teljesen osztott valamint a 4—5 tanerős iskolákban a helyesírás tanítására és a nyelvi magyarázatokra *heti 1 órát* szán, míg az osztatlan népiskolákra már *csak heti fél óra jut.* A francia elemi iskolákban hetenként háromszor van helyesírási gyakorlat, az angolok pedig naponként fél órát fordítanak rá. A tanterv is mutatja, hogy az írás tanításának elhanyagolása már az elemi iskolában kezdődik. A régi „könyv" vagy „magoló"iskolának csúfolt elemi sokkal több időt szentelt a helyesírásnak és a szépírásnak, mint a mai munkaiskola. Kisebb volt a tananyag: írni, olvasni és számolni tanított. A munkaiskola azonban a helyesírásra már nem ér rá, mert a heti 3 olvasási és két fogalmazási óra is inkább dialektikus, észtornásztató óra, míg a régi elemiben ezek is helyesírási órák voltak. Kétségtelen, hogy a mai elemi a fogalmazás terén szép eredményeket ér el — a helyesírás rovására. A fogalmazás tanítását nyugodtan lehetne későbbi időre hagyni, amikor ez a tevékenység a gyermek fejlődési fokának különben is jobban megfelel.

Az elemi iskola tehát szinte parancsolólag írja elő a középiskola I. osztálya számára, hogy a magyar tanítás a IV. elemi helyesírási ismereteinek átismétlésével kezdődjék. Ezt még is szoktuk tenni a másolás, tollbamondás és emlékezetből íratás keretében. Hogy azonban e hármas műveletnek még külön is vannak fokozatai és műfogásai, ezt a középiskola nem tudja s így nem is követheti. Az elemiből jött kis gyermeknek ezért oly gyötrelmesek a középiskola első hónapjai. A középiskolának ezen a ponton sokat kell még az elemitől tanulnia, s míg a középiskolai vezérkönyv el nem készül, jól felhasználhatná Drozdy Gyula könyvét.

A tanítás eredménytelenségének egyik főokát a középiskolában is az órák alacsony számában látjuk. Nem esünk a túlbuzgóság hibájába, ha egészségtelen állapotnak tartjuk, hogy az anyanyelv szempontjából annyira fontos alsó osztályokban, épen a középiskola III. és IV. osztályában *a magyar órák száma a testnevelési órák száma alá süllyedt.* Van 3 magyar óra, vele szemben 4 testnevelési óra. Mintha kultúrintézményeink is valóban a 3 centiméter magas homlokú futballcsatárt emelnék trónra. A kor beteges divatjának engedve, nem veszik észre, hogy itt a kultúra finomabb idegrendszerét, a beszéd művészetét, a magyar nyelvet bokszolják és sportolják szét. A középiskola drága idejét olyan zártrendi gyakorlatokra és puskafogásokra pazarolják, amiket a 14—15 éves

gyermek évek alatt sem tud úgy elsajátítani, mint a 21 éves karpaszományos hat hét alatt — hála kitűnő altiszti állományunknak. Egy szóval: a testnevelésre szánt idő nem áll arányban az eredménnyel. Könyv és fegyver, valljuk mi is, de mindegyiket a maga idejében adagoljuk épen a jobb eredmény érdekében. Ugyanez áll a gyorsírás tanítására is. — És szívderítő látvány, hogy ezekre a sallangokra az időt épen azokból a tantárgyakból veszik el, amik leginkább a gondolkodás fejlesztésének szolgálatában állnak: az anyanyelvből és az algebrából.

Ennek következménye, hogy a magyar tanítás a középiskolában még csak az Utasításokban lefektetett követelményeknek sem tud eleget tenni. A heti 3 magyar órából a polgári iskolák és a középiskolák III. osztályában helyesírásra és nyelvtani magyarázatokra 1 óra jut, a IV. osztályban már egy óra sem. E mellett: az Utasítás értelmében „a nyelvi tényeket és paradigmákat az osztálynak közösen kell összeállítani és a füzetekben leírni, az ismereteket a tanítási órákon konkrét szemlélettel kell elsajátítani, ott be is gyakorolni, és nem kell a tényeket a nyelvtankönyvből megtanulni." Ha ennek a minden reális számítást nélkülöző módszertannak a szellemében tanítok, akkor még a forgalomban lévő gyér és hiányos nyelvtankönyvecskének is csak a felét tudom 1 év alatt átvenni és nem tudom elsajátíttatni *a gyermeki lélek és gondolkodás természetes elemét*: az anyanyelvet, annak törvényeit, életét és írását. Az Utasítás azért méri az anyanyelv grammatikáját a humanizmus patikamérlegén, nehogy a nyelvtan „holt" és „lélekölő" heródesi munka legyen. Számoljunk le már ezzel a tévhittel is. Az *idegen* nyelveknél a túlzott grammatizálás csakugyan bénítólag hat. Az *anyanyelv* formáit és törvényeit azonban a *gyermek* soha sem érzi elvont grammatikai formáknak. Az anyanyelvben, amint egy kiváló írónk is megjegyezte, „minden új szó: új hódítás a világból, minden új nyelvkapcsolat: lelke állandó épülő elemévé rögzítése az esetleges tapasztalatnak." — Ne ámítsuk egymást: heti 1 órában mindezt úgy, ahogy az Utasítás előírja, elvégezni lehetetlenség, ezért lesz humanizmusa a gyakorlatban ál-humanizmussá, a tanárt pedig csendes szabotázsra kárhoztatja. Vagy pedig megint előáll — épen a lelkiismeretesebb tanároknál — az a nyelvpedagógiai abszurdum, hogy a magyar nyelvtant a latin és német órákkal kapcsolatban tanítják, ami nyelvünk finnugor szerkezete mellett valóságos káoszt teremt, a gyermek zsenge anyanyelvi érzékét megnyomorítja, fejlődő nyelvkincsét gyökereiben vágja el. S minthogy igaz az a tétel, hogy a „gyermek lelke addig ér, ameddig nyelvkincse ér," a fogyatékos nyelvkincs és az indogermán nyelvkategóriáktól eltorzított nyelvkapcsolatok okozzák, hogy tanulóink sem beszélni sem gondolkozni nem tudnak, amit az alsó osztályokban készített írásbeli fogalmazványaik napnál világosabban igazolnak.

Nem tudjuk, hogy a 15 év óta folyton vajúdó középiskolai reformok újabb születése előtt szabad-e ilyen kis dolgok miatt panaszkodni, mint az anyanyelv és a helyesírás. Minthogy azonban az anyanyelvet az egész gyermeki lélek számára a legtermékenyebb és leggazdagabb disciplinának tartjuk, legyen szabad épen most egy-két szerény kérelmünket előterjeszteni, mielőtt a középiskolát, ezt a „szellemi omnibusz-t",

ahogy Kornis Gyula elnevezte, újabb terhekkel raknák meg.

1. Addig is, míg a magyar nyelv és irodalom tanárainak kiképzését át nem szervezik, írassék meg a *tanárok* számára a magyar nyelv és irodalom pedagógiája úgy, ahogy azt Szántó Lőrinc megírta a polgári iskolai tanárok számára. 2. Szerkesztessék a középiskolai *tanulók* számára olyan leíró nyelvtan, mely bőséges gyakorló-résszel, továbbá a a nyelvhelyesség, a nyelvápolás és helyesírás körébe vágó gazdag példatárral van ellátva. Ez a gyakorló-rész és példatár a tanár munkáját is megkönnyítené, akitől nem lehet elvárni, hogy az egyes grammatikai kategóriákra, a nyelvhelyességre és a helyesírásra vonatkozó példákat óráról-órára gyüjtse. Ezt csak a kevés óraszámmal dolgozó gyakorlóiskolai tanárok tehetik meg. Nagyon hasznos volna, ha ez a példatár magába foglalná mindazokat a gyakorlati nyelvi kérdéseket, amiket az immár VII. évfolyamába lépő *Magyarosan* folyóiratunk szerkesztői évek folyamán tapasztaltak és felszínre vetettek. Gazdag és értékes anyaguk legalább nem tűnne el oly nyomtalanul. 3. Mindennek előfeltétele pedig az legyen, hogy a magyar órák számát legalább a III. és IV. osztályban sürgősen emeljék fel. Igy elérhetjük a magyar nyelv hathatósabb tudosítását.

Ez a feladat most vált időszerűvé, midőn a latin túlsúlyra jutásával megint az a veszély fenyeget, hogy az indógermán nyelvek kategóriáit alkalmazzuk a magyar nyelvre. Egyiket sem tanithatjuk a másik rovására. Nagy mesterünknek, Gombocz Zoltánnak tanítása szerint épen arra kell törekednünk, hogy „mindkét grammatikai rendszer, a finnugor és az indogermán, a maga tisztaságában, egymás mellett, egymással szembeállítva éljen a tanuló tudatában."[6] Ma már semmi szükség arra, hogy egy holt nyelv grammatikájából sajátítsuk el a magunkét, túlvagyunk a Kazinczyék korán, kik még Salustius epigrammatikus tömörségéből vagy Tacitus zord ragyogásából tanulták a „fentebb stil"-t. Az ő korukban még lehetett a latin a második anyanyelvünk", mint Beőthy Zsolt állította, ahogyan egész Európa a rómaiaktól tanulta egykor az írást és olvasást. Ma már azonban évszázadok magyar klasszikusai néznek le ránk, az anyanyelv művészei, régiek és maiak, kiknek stílusán anyanyelvünk valamennyi kategóriája eleven vérkeringésben szemléltethető. Ezt ömleszszük át az új nemzedékbe.

Petróczi István.

Még egyszer: a középiskola szociális neveléséről

(Gyakorlati szociális nevelés.)

Örömmel olvastuk mindannyian, akik a szociális nevelés óriási jelentőségéről meg vagyunk győződve, a *Nevelésügyi Szemle* II. évfolyamának 1. számában azo-

[6] Gombocz Zoltán: Nyelvtudomány és nyelvtanitás. Magyar Szemle XIII.

kat az értékes, gondolatokban, nemes szándékban bővelkedő írásokat[1], amelyek minden oldalról igyekeztek megvilágítani a középiskola szociális nevelésének problémakörét.

A kérdés fontossága szerintünk olyan nagy, hogy érdemes vele tovább is foglalkozni, érdemes kifejezést adni azoknak a felvetődő eszméknek, amelyek a cikkek nyomán a témakör egyes részleteivel kapcsolatban talán még tisztázatlanok.

Újból alaposan átolvastuk *Zibolen Endre* írását. Ami a belső tűz erejét adja: az *a mélyen átérzett szociális lelkület.* Be kell azonban vallanunk, hogy amidőn a szépen felépített írás végigvezeti az olvasót a szociális nevelés alapelvein, kifejti az erkölcs és a szociális gondolat alapvető párhuzamosságát, elsorolja tantárgyanként a szociális nevelésre alkalmas részleteket, *valami mégis hiányzik.* Ez pedig *a közvetlen útmutatás, egyenkénti felsorolása a leggyakoribb antiszociális jelenségeknek és konkrét megadása annak, hogy mit is tegyünk.*

Úgy érezzük, hogy amidőn a világértekezlet egyik legvilágosabban megfogalmazott tételében kimondja, hogy a szociális nevelés nem képezheti külön iskolai tantárgy megmerevedő diszciplináját, ugyanakkor átvitt értelemben is *óvakodnunk kell attól a formába merevedéstől,* ami minden iskolai tantárgynak — s magának az iskolának, egészben véve is — veszedelmes kísértése. Vajjon nem gyümölcsözőbb-e a magyar közélet par excellence jelenségének: *a túlzott protekcionizmusnak, a szülők gyakran megnyilvánuló majomszeretetének, az osztályszellem sűrűn fellépő társadalmi ranglétra szerinti kasztosodásának, egyes jogosulatlanul különbséget tevő tanári léleknek, kivételezésnek* egyenes megnevezése és az ezekre való könyörtelen rámutatás, mint az, hogy Salamon és Markalf példáján keresztül kívánjuk a szociális nevelést megadni?! Attól meg egyenesen óvunk minden tanárt — *különösen minden fiatal tanárt!* — hogy *A falu jegyzője* alapján hasonlítsa össze, akár a kellő történelmi távlat kiemelésével, is a 19. századi és mai falusi állapotokat. Vigyázzunk, mert a *Zauberlehrling* példája igazabb, mintsem egyesek gondolnák!

Nem szeretnénk, ha félreértenék megjegyzéseinket. Természetes, hogy minden iskolai tantárgynak, olvasmánynak, történelmi eseménynek megvan a maga kiaknázható szociális csírája. De véleményünk szerint a szociális nevelésnek talán elméletileg kevésbbé rendszerezett, de mindenesetre közvetlenebb és alapvetőbb motivumokkal kell kezdenie: a krisztusi irgalmasság — *hiszen itt van az igazi szociális gondolat!* — és felebaráti szeretet *életbe átültetett megvalósításával; bármely kicsiny területen is.* Igenis, hisszük és valljuk a világértekezletnek a cserkészet nagy, szociálisan nevelő erejébe vetett gondolatát és szerintünk ezen a nyomon kell elindulni Minthogy pedig még a cserkészet is — ez a legnagyobb ifjúsági szervezet — nem minden középiskolás tanuló számára hozzáférhető alakulat, azért módot kell találni arra, hogy minden iskolai osztályban *megvalósítható* példákon keresztül nevelhessük tanulóinkat egymás megsegítésére és megbecsülésére. Hogy egyebet ne említsünk, *az ifjúsági vöröskereszt csoportok* munkája minden részletében alkalmas a szociális gondolat elmélyítésére. Amikor e munka során *a tanuló első ízben látja maga előtt spontán szörnyűségében a nyomort, amikor akarva nem akarva meg kell hallania a nincstelenség feljajdulását, bizonyára mélyebb érzelmeket fog benne ébreszteni a lelkiismeret szava, segíteni készebb lelkületet fog benne felkelteni a közös adománygyűjtés, mint amekkorára a legszebb felépítésű elméleti iskolai óra képes.* Példának hoztuk fel az ifjúsági vöröskereszt csoport munkásságát s ezen keresztül kívánjuk érzékeltetni a szociális kérdéssel való *aktív* foglalkozást, azt a módot, ahogyan *gyakorla-*

[1] Zibolen Endre dr.: Szociális nevelés a középiskolában.
Csapó Jenő (Szekszárd): Szociális nevelés a középiskolában.

tilag a szociális kérdéshez az iskolában nyúlnunk kell, ha kézzelfogható eredményt akarunk elérni.

Más didaktikai egységeknek első mozzanata az érdeklődés felkeltése: *a szociális nevelés terén nem szabad megelégedni a hideg, szánalom nélküli kíváncsisággal*, hanem meleg felebaráti részvétet kell felébreszteni a további munka érdekében. Erre a tanárnak ezer módja van s a módok között igen jól helyet találhat valamely iskolai tantárgy aktuális anyaga is. A jól kiválasztott példán elindulva kell a tanárnak *konkrét területre nézve* kifejtenie, hogy milyen antiszociális helyzet uralkodik ott Hangsúlyozzuk, hogy konkrét területe legyen a szociális nevelésnek — pl. sokgyermekes családok, beteges iskolásgyermekek, önhibájukon kívül munkanélküliek, betegek — és pedig lehetőleg olyan, amit *a tanulók mindennapi életük során már eddig megláthattak*. Kellő érzelemre hatással felkeltheti minden ügyes pedagógus a gyermekben az erős sajnálkozást. Ezután kell felvetni a kérdést: *elmehetünk-e segítés nélkül ezek mellett a jelenségek mellett?* Erősen ki kell domborodnia annak, hogy *segíteni nem különleges érdem, hanem felebaráti kötelességünk mellett eminens fontosságú nemzeti feladat is* (sorsközösség, a társadalmi osztályok egymásra utaltsága, stb.). Csak mindezek után lehet a tanárnak *pontosan körülvonalazva megjelölni a segítésnek azon módját, amit a tanulók vállalhatnak iskolai életükkel párhuzamosan.* Következik a vezetésre alkalmas tanulókkal a feladat alapos, részletes *megbeszélése, a környezet tanulmányozása, a konkrét szociális feladat megoldása és az eredmények nyilvános felmutatása, belőle a tanulságok leszűrése.*

Igyekeztünk röviden összefoglalni, hogyan tartjuk megvalósíthatónak — *és hogyan valósítottuk meg több esetben már* — a gyakorlati szocialis nevelés ilyen irányát. A menetből folynak az elvek. Úgy kell felvetni a szociális problémát, hogy a segítésre a középiskola tanulói képesek legyenek, az eredmény nyilvános felmutatásával beszédesen meg kell cáfolni a segítséget gyökerében megfojtó letargikus mondatot: *eh, úgysem tudunk változtatni rajta!* De fontos az eredmény felmutatása abból a szempontból is, hogy ezen az úton tudjuk ránevelni a középiskola tanulóját a társadalmi karitatív egyesületek munkájára is. Célzunk itt főleg arra, hogy az így szoktatott tanulók bizonyára meg fogják követelni a társadalom szociális egyesületeiben is a tiszta számadást, az eredményről való beszámolót s talán így sikerül lassan-lassan kiirtani a meddő, csupán nevében élő vagy éppenséggel a panamázó társadalmi szociális irányú egyesületeket. Ugyanide tartozik annak az elvnek hangsúlyozása is, hogy lehetőleg minél több munkát és minél kevesebb címet, szinekurát teremtsünk. *Ne játszunk az iskolában egyesületesdit*, mert ezzel rákapatjuk növendékeinket a cím- és rangkórságra, másrészt elvonjuk a komoly munkától, hiszen a legtöbb felületes gondolkodású tanuló bízvást megelégszik azzal, hogy *„titkár"* vagy *„pénztáros"* lett s eszébe sem jut, hogy ezzel együtt kötelességek is járnak. Igyekezzünk a szociális munka során minél több tanulót a segítés munkaterületére fizikai értelemben is eljuttatni; lássanak, halljak meg ők is, ne csak mi, azt a parancsoló hangot, ami a lelkiismeretben ébred, és ami a szociális munkára, nevelésre hajt!

Befejezésül még csupán egyet. Szilárd meggyőződésünk, hogy annak a középiskolának a szociális nevelése mit sem ér, akármilyen szépen kicirkalmazták a tantárgyak nevelő értékét e tekintetben a tanárok, amely iskolában a tehetős gyermekek százai között előfordul, hogy jóelőmenetelű diák kényszerül abbahagyni tanulmányait egyedül azért, mert a tandíjat, a füzeteket kifizetni nem képes. Ahol előfordul, hogy a tehetséges, de földhözragadt szegény tanuló lenézésben részesül társaitól, ott szociális nevelésről — *csak beszéltek!*

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Népoktatásunk és a jó magyar könyv sorsa*

I. *A legjobb barát.* — A kultúrember életének velejárója a jó könyv. Fejlődő korában a tudatlanság homályát mossa le elméjéről, később pedig nemes anyagot szolgáltat szellemi életének kiépítéséhez. A könyv megenyhít, vigasztal, utat jelöl, példákat állít, hitet kelt, vezet, tanít, szóval: a legteljesebb harmónia hangzatait ütheti meg az emberi lélekben.

A népoktatás munkájának értelme abban csúcsosodik ki, hogy neveltjeinek lelkébe elhinti mindazon javak magvait, melyek életüket szebbé, a közösség szempontjából pedig hasznossá teszik. Hívja fel tehát a gondjaira bízottak figyelmét a jó könyvre is, mert ez a kívánalom beleilleszkedik az intézmény áldásos munkakörébe.

A jó könyv megismerése és megszeretése nagyjelentőségű dolog, azért nemcsak ötletszerűen, hanem tudatosan kell arra törekedni, hogy a nevelteket szoros viszonyba hozzuk és egész életükre eljegyezzük a jó könyvvel.

II. *A könyv és a magyar nép viszonya.* A kínálkozó adatokból azt szürtem le, hogy felnőtt, írástudó földmívelő népünknek alig 1%-a az, mely könyvekből is merít szellemi táplálékot. Az egyesületek és hozzáférhető könyvtárak révén kézenforgó könyvek közül szinte kizárólag azoknak van keletjük, amelyek a képzeletet foglalkoztatják. Már a szövevényesebb lelki problémákat boncoló szépirodalom kevesebb érdeklődést kelt. A gazdasági kérdéseket taglaló könyvek kedveltsége pedig majdnem elenyésző.

Általában tapasztalható, hogy csak népiskolát végzett földmívelő magyar ember könyvért pénzt nem ad. Ebben a tekintetben csak az imakönyv (biblia) és naptár kivétel. Különben a betű után való vágy kielégül az újságolvasással. A haladottabbak családjuk részére esetleg képeslapot is járatnak. Summázva a dolgot megállapítható, hogy földmíves háznál csak elvétve látni olyan könyvet, amit pénzért vettek. A ponyva termékei is minél szűkebb körre szorultak. Ezek helyett mind sűrűbben tűnnek fel a nép között azok az ingyenes propaganda iratok, melyeket egy-egy politikai szervezet, társadalmi, vagy vallásos tömörülés a maga népszerűsítésének szolgálatára kiad. Ezek persze nemcsak nemes magot, hanem konkolyt is hintenek. Mindezekből világos, hogy még nagyon-nagyon messze állunk a dán, finn, vagy akár a német népi könyvkultúrától!

Földmívelő népünknek a könyvekhez való jelenlegi sivár viszonya az alábbi összetevőkből eredt:

1. Bár a népiskolát végzettek olvasási kedve kielégítő, kultúrájuk még nem mélyült annyira, hogy könyvek szerzésére viszonyaikhoz mért

* Dolgozatomban a kitűzött célt azok nézőpontjából vizsgálom,a kik a népiskola osztályait elvégezve, egyenesen az életbe lépnek. Társadalmunknak nyilván ez a legkiadósabb rétege: a földmívelő falusi (tanyai) nép. Keretnek a hatosztályú népiskolát és a három évfolyamú továbbképző iskolát vettem.

áldozatot is hozzanak. (Nem csoda, mert a könyvkultusz nálunk még a műveltebb rétegeknél sincs száz éves.)

2. Az olvasási kedvet nagyon serkentő, könnyen hozzáférhető és szakértelemmel kezelt népkönyvtárak Magyarországon majdnem teljesen hiányoznak.

3. A magyar élet egész komplexuma nincs kedvező hatással az öntevékenységre.

4. Végre, — de nem utolsó sorban — a magyar népoktatás *ezideig nem használta ki a lehetőségeket arra nézve,* hogy *a jó könyv megkedveltetése révén,* neveltjeinek fokozottabb képzése érdekében *céltudatosan* cselekedjék.

Ezzel az utolsó ponttal elértünk oda, ahonnan az is megállapítható, hogy

III. *mit tegyen a népiskola a jó magyar könyv megkedveltetése érdekében?*

Az 1467/1925. eln. sz. vkm-i rendelettel kiadott népiskolai tanterven érezhető, hogy a jó könyv szeretetére való nevelésnek szükséges voltát nem húzza alá oly mértékben, mint ahogyan ma tenné. A jó magyar könyv tudatos istápolása egészen újkeletű kívánság. Ez persze távolról sem azt jelenti, mintha a tételben kitűzött célunkat a Tanterv nem szolgálná. Igenis ismeri és megjelöli, (az olvasástanítás céltűzésében, az önmunkásságra és élethivatásra való neveléséről szóló fejezetekben) de csak elmosódó körvonalakkal. Az alábbi fejtegetések éppen arra törekszenek, hogy a Tanterv kereteit *tartalommal* próbálják kitölteni.

A jó könyv szeretetére való neveléshez a népiskola munkaterületén különösen két ismeretcsoport nyujt alkalmat:

a) *az érzelmi világ kiépítését szolgáló tárgyak* (beszéd és értelemgyakorlat, olvasás, földrajz, történelem) és

b) *a foglalkozás tökéletesebb űzésére vezető ismeretek.* (Természetigazdasági tárgyak és egészségtan.)

Nyilvánvaló, hogy a jó könyv szeretetére való nevelésnek csak akkor lehet sikere, ha az iskola e téren való tevékenysége is a tanulók értelmi fokához alkalmazkodik. Ezek szerint a népoktatás jelzett törekvésének egész területét négy csoportra tagolhatjuk:

1. I—II. osztály,
2. III—IV. osztály,
3. V—VI. osztály és
4. továbbképző osztályok.

1. Bizonyos, hogy az I—II. osztályú tanulók az ismeretszerzésnek annyira az alsó lépcsőin vannak, hogy itt az általános nevelés mellett a szigorúan vett tanítás-tanulás munkája az uralkodó. Mégis az olvasástanítás és beszéd-értelemgyakorlatok kapcsán, a gyermek erejéhez mérten lehet alkalmat találni arra, hogy figyelmét a könyv felé fordítva, annak megszeretésére és értékelésére az első indítást nyerje. Az erre való igyekvés középpontja természetesen a tankönyv.

Az I. osztályban, mikor *az írás-olvasási* előgyakorlatok annyira haladtak, hogy a tanulók a könyvet is használni kezdik, iskolai életüknek egy különösen ünnepélyes pillanatához érkeznek. A kitűzött cél ér-

dekében ez a tanítóra nézve olyan kedvező alkalom, amit nem hagyhat kiaknázatlanul. Ennek az eljárásnak főbb vonásait igy képzelem: „Ki a legjobb barátod? Ki a jóbarát? Ma eggyel több lesz. Egész éven át mindig veled marad. Segítségedre lesz abban, hogy ügyes gyermek légy. Együtt tanultok olvasni és e közben sok szép mesét és verset is megismersz. A könyv leghatalmasabb segítőnk lelkünk művelésében. Szülőd és tanítód is jótevőd, — szereted-e őket? A könyveidet is szeretned kell. Vigyázz reá, őrizd és tedd el, szép emlékeket fog benned ébreszteni, ha nagy lész.“ A könyv megóvására mindig vissza kell térni, valahányszor a tanulók nemtörődömsége erre alkalmat szolgáltat. Többször bemutatandó annak a példánynak tisztasága, amit a tanító használ.

Ebben az osztályban még *a beszéd- és értelemgyakorlat* nyujthat értékes alkalmat. A gyermek összegyüjtött holmijának tárgyalása kapcsán ismét hosszabb beszélgetés tárgya a könyv. Ekkorára a tanulók könyvük forgatásában haladtak annyira, hogy újabb szempontokkal is hathatunk a könyv megszeretése érdekében. Ezek itt következnek: „Mivel foglalkoztam én, amikor nálam voltál? A szabadon maradt idő jó felhasználása. Az olvasás nemes szórakozás. Más tanítóktól irt könyvből én is tanulok. Te honnét tanultad ezt a szép verset? A könyv ismereteinket gyarapitja. A nemes időtöltés és tudásszerzés legfőbb eszköze.“ Ha a tanító új könyvhöz jut, megmutatja a tanulóknak. Sűrűn érdeklődik az otthoniak könyvhasználatáról olyan gyermektől, akinek családjáról tudja, hogy szívesen olvas. Mivel ezek rendszerint jobb emberek, ezzel is szemlélteti, hogy az értékes egyének mindannyian becsülik a könyvet. Az istentisztelet tárgyalásánál fel kell hívni a figyelmet a nagyobbak imakönyv-használatára. A pap, a kántor, a hívők sokasága mind-mind könyvet használ ima és ének közben. A könyv tehát még Istennel való érintkezésünket is elősegiti.

A II. osztály haladottabb *olvasmányi anyaga* már több alkalmat szolgáltat a könyvre való utalásra. Elsősorban azok az olvasmányok használhatók ki, melyek az ember környezetével foglalkozva, új ismeretkörbe viszik a tanulót. Az alföldi gyermek előtt az embert körülvevő állat- és növényvilágból azokat emelem ki, amik látókörén kívül esnek, tehát az erdőt és annak életét. Nem mehetünk oda, hogy lássuk, miből ismerhetjük meg tehát? Vannak olyan jó könyvek, melyekből megismerhető az erdő és világa. — A magyar népmesék és mondák olvasásakor a tanító magával visz egy-egy kötetet és abból felolvas. Rámutat, hogy egész könyvek vannak teles-teli a legszebb mesékkel, mik mind a gyermekek örömére vannak. „Anyám tyúkja“, vagy „A mi házunk“ felolvasásakor meg kell mutatni Petőfi és Szabolcska kötetét, mint a legszebb versek tárházait. Utal arra a tanító, hogy ő sokszor lapozza ezeket, de a községben is több olyan ház van, ahol szintén megvannak ezek a könyvek és mindenütt az olvasók gyönyörűségére szolgálnak.

A beszéd- és értelemgyakorlatok kapcsán, a helység lakóinak foglalkozásához szükséges szerszámok tárgyalásánál is kinálkozik mód rámutatni a könyvre, mint a tanuló legfőbb eszközére. — Gondozza-e a földmíves ekéjét, vagy az asztalos gyaluját? A tanuló is becsülje meg és tartsa karban legtöbbet forgatott szerszámát, *a könyvet*. — *Az ember*

lelki gondozásánál ismét előkerül az imakönyv, vagy biblia, amit a nagyobbak a templomban, vagy otthon forgatnak. *Az ember testi és lelki művelésénél* rámutat a tanító arra, hogy pl. a tornaórán megismert új játékot is könyvből tanulta. Nem vagyunk mindnyájan orvosok, az egészség főbb szabályait mégis mindannyian ismerhetjük, mert a hozzáértők leírták ezeket könyvekbe, hogy minél többen olvashassák. — „Tavaly ilyenkor tudtál-e olvasni? Ismerted-e azokat a szép verseket és meséket, miket most ismersz? Mindezekhez a lelki javakhoz a könyv segítségével jutottál." — *Az erdő növény- és állatvilágának tárgyalásánál* ismét felhívható a gyermek figyelme, hogy azokról is csak a könyv útján hallott. Amit saját szemünkkel nem láthatunk, annak megismerésénél mások könyvbefoglalt leírásaira vagyunk utalva. — Amikor *a község multjáról* beszélünk, helyénvaló, ha a régen történtek forrásául az egykorú könyvekre utalunk. A világháború történetét is feljegyezték és be lehet mutatni olyan könyvet, mely ennek eseményeit örökíti meg. — A könyv tehát a lelki művelődés és tudásszerzés forrása.

Ezen a fokon azt kell megéreztetni a tanulókkal, hogy *a nemes gyönyörködés és ismeretszerzés könyvek nélkül lehetetlen.*

Cél: *vágy keltése a könyvek után és a könyvek értékeltetése.*

2. Ha a könyv szeretetére való nevelés első lépcsőjén sikerült a gyermek figyelmét felkelteni, úgy ezen a fokon már bátran előbbre is mehetünk. — A könyvet a felnőttek nem hangosan olvassák. Eddig a tanuló azonban mindig hangosan olvasott, így szüksége van arra, hogy *a csendes olvasás* megszokásához útbaigazítást kapjon. *A III. osztály* olvasástanításánál hárul a tanítóra az a feladat, hogy az auditív tényező kikapcsolásával, vizuális úton való olvasásra képesítse a tanulót. Ezzel az új készséggel aztán alkalmassá válik arra, hogy az érdeklődési körébe vágó könyveket zavartalanul olvashassa. E cél elérésére, az olvasási órák végén, kijelöl a tanító egy-egy rövid olvasmányt, hogy azt a tanulók magukban olvassák el. Figyelmeztetni kell őket arra, hogy addig ne menjenek tovább, míg az olvasottakat tökéletesen meg nem értették. A feladat befejeztével adjanak számot az olvasott darab tartalmáról. Miután ez a munka többször ismétlődött és a tanulók egy-két oldal terjedelmű könnyebb szöveget is képesek csendes olvasás útján magukévá tenni, akkor kaphatják kezükbe az iskola részéről az első olvasnivaló könyvet. Ez éppen olyan komoly állomása a jó könyv szeretetére való nevelésnek, mint mikor az I. osztályú tanulók megismerkednek ábécés könyvükkel. A tanulók eddig a ránevelés folytán vágytak a könyv után, mint a tudásszerzés és nemes időtöltés forrásait értékelték azt és most valóban a kezükbe kerül. Alkalmasnak látszik, hogy az ifjúsági könyvtárból az első olvasnivalót ennek az osztálynak növendékei a karácsonyi szünetre kapják. Ezt azonban úgy készítsük elő, hogy a gyermek lelkében élménnyé mélyüljön és minden III. osztályú tanuló a szent ünnepek kapcsán ezzel méltóan megajándékozottnak érezze magát az iskola részéről. — A könyv külsejének megóvására új szempontok bekapcsolásával most is figyelmeztetni kell a tanulókat. Ekkor már ne csak érezze a gyermek, hogy a könyv iránt hálával és szeretettel tartozik, hanem azt is, hogy annak kútfejéből mások is akarnak meríteni és ha megrongálja, vagy éppen

elpusztítja, bizonyos ismeretszerzési, vagy szórakozási alkalomtól foszt meg másokat. A legközelebbi olvasási, vagy beszéd- és értelemgyakorlati órán nem kell sajnálni az időt arra, hogy a tanulók beszámoljanak olvasási élményeikről. A vállalkozók között lehet kisebb versenyt is rendezni, hogy ki tud szebb mesét mondani az olvasott könyvből? Karácsony és húsvét között havonként nyíljék mód arra, hogy az ifjúsági könyvtár szekrényei kitáruljanak a növendékek előtt. A tanító pedig minden esetben szakítson arra időt, hogy a gyermek olvalmányai felől érdeklődjék, miáltal azt buzgóbb elmélyedésre és szerzett új készségének kimutathatása révén pedig nagyobb olvasási kedvre serkenti. Fontos, hogy az ifjúsági könyvtár kellő számban rendelkezzék olyan darabokkal, mik *az osztály tanulmányi és eszmeköréhez simulnak.* Igy legyenek elsősorban magyar népmese-, népmonda- és hősmonda kötetek, de ne hiányozzanak a magyar népéletből, vagy a tanulók korának megfelelő gyermeki életből merített történetek sem. Maid egészítsék ki a gyüjteményt a beszéd- és értelemgyakorlati anyag elmélyítésére alkalmas művek is. Ezen a fokon főleg a dúserejű képzelet táplálása útján lehet és kell a gyermeket a könyvhöz kapcsolni. Magától érthető, hogy az ismeretek mélyítésére szolgáló könyvek előadása csakis könnyed lehet. Ezek azonban még így is ritkán adagolhatók, mert erőszakolva, a kivánttal éppen ellenkező hatást válthatnak ki.

A IV. osztályban követett eljárás szerves folytatása legyen az előbbinek. Itt az olvasási kör újabb ismeretek bekapcsolódása révén tetemesen bővül. Nyilvánvaló tehát, hogy a könyvre utaló alkalmaknak is lépést kell azzal tartaniok. A beszéd- és értelemgyakorlat anyagát a nemzeti történet főbb eseményei teszik változatossá, a földrajz révén pedig népünk életének színtere válik ismerőssé a tanulók előtt. A jó könyv érdekében így már az olvasási órákkal együtt három nagyszerű alkalmat lehet kamatoztatni. Ebben az osztályban havonta kell módot nyujtani arra, hogy a tanuló az ifjúsági könyvtárból olvasnivalókat kapjon. Ezekről pedig akármilyen röviden, de mindig számoljon be. Ha pl. a falu életét tárgyaló *szépirodalmi könyvet* olvasott a tanuló, a vonatkozó olvasmány tárgyalása közben adjon számot élményeiről. *Történelmi vonatkozású könyvet* olvasó tanuló a beszéd- és értelemgyakorlati órán számoljon be benyomásairól. Engedjük bővebben elmondani azt az eseményt, körülményesebben jellemezni azt a hőst, amelyről, vagy akiről csak ő tud itt részleteket. Az ilyen alkalmak rendesen felgyujtják a gyermeki képzeletet és új, tartós élményeket szülnek. A neki való *földrajzi művet* olvasó tanuló a földrajzórán, a vonatkozó lecke tárgyalása közben mutassa be, hogy mit őrzött meg magánolvasmányából. — Ebben az osztályban a beszéd- és értelemgyakorlat *gazdasági anyaga* már olyan kérdéseket taglál, melyek a tanulók gazdasági képzésének alapjául szolgálhatnak. Természetes tehát, hogy ilyen tárgyú olvasnivalót is kapjon a tanuló az ifjúsági könyvtárból. Persze, alkalom adtán erről is be kell számolnia. E közben fogja észrevenni, hogy nincs a világon olyan foglalkozás, amit egyszer és mindenkorra tökéletesen el lehet sajátítani. Minden halad. Igy aki érvényesülni akar, annak foglalkozással együtt kell haladnia. Ez az igazság éppen úgy áll a cipőkészítésre, mint a földmívelésre. Az

újabb ismeretek forrása pedig a tapasztalaton kívül a *könyv*.

Lényeges, hogy a tanító lehetőleg minél többször kérje számon a magánolvasmányokat. A tanulók becsvágyának bekapcsolása ebben az esetben is gyarapítani fogja az eredményt.

Az olvasnivaló könyveket mindig a tanító maga ossza ki, ügyelvén arra, hogy a képzeletet foglalkoztató és az érzelmi világ fejlesztését szolgáló kötetek mellett a jövendő foglalkozás űzéséhez alapot adó művek is a tanulók kezébe jussanak. — A szabad könyvválasztásnak itt még csak kivételképp legyen helye.

Ezen a fokon világosan *lássa a tanuló azt*, hogy *lelki világa mennyit gazdagodott* és így *értéke mennyit nőtt az olvasott könyvek révén*,

Cél: *a felébredt olvasási vágy tudatos táplálása, egyelőre inkább az érzelmi világ szempontjából.*

3. Törekvésünk harmadik fokán, *az V. és VI. osztályban* végzendő munka szempontjai azonosíthatók. Ugyanis akik ezekbe az osztályokba járnak, azok nagyrészt az ősfoglalkozás űzése mellett maradnak. Azonkívül nem minden tanuló végzi el a VI. osztályt, mert nagy százalék már az V. osztály után betölti az iskolaköteles kort.

Számbavéve a növendékek viszonylagos fejlettségét, a jó könyv megszeretése érdekében itt tehetünk legtöbbet.

Mivel a csendes olvasás megszokása nem könnyű dolog, viszont a magánolvasmány megértésének első feltétele, eleinte még itt is gyakoroltatni kell az olvasókönyv darabjain.

a) *A lelki világ kiépítését* szolgáló olvasmányoknál a megértés tekintetében fontos, hogy a tanulók az olvasottak alapgondolatának felismerésére és a bennük rejlő költői szépségek élvezésére képesekké váljanak. Természetes, hogy erre az olvasókönyv megfelelő darabjainak felhasználásával kell törekedni. Az efféle olvasmányoknál mindig ki kell emelni a költői szépséget, ami sohasem más, mint milliók szívében égő érzelmek igaz és művészi kifejezése. Ha ezeknek a szempontoknak érvényesítését megszokták a tanulók, a magánolvasmányról való beszámoláskor is alkalmazzák majd azokat. A tanító érdeklődését a gyermek elmélyedő olvasással fogja viszonozni.

b) *A természeti-gazdasági és egészségtani* magánolvasmányok kezelése ugyanilyen szempont szerint végzendő. Itt a *szépség helyett a hasznosságot*, a nemes élvezet helyett a szükséges ismeretek fokozását kell hangsúlyozni. Az ilyenfajta olvasmányokról is a vonatkozó tanulmányi keretben adjon számot a tanuló. A mennyiség tekintetében figyelembe kell venni annak a gazdasági, illetve társadalmi rétegnek életfeltételeit, melynek számára a tanulók zöme nevelődik. Igaz, hogy elvileg nyitva áll az egész világ a legkisebb parasztgyerek előtt is, de általában mégis a helyi viszonyok döntik el a tanulók nagy többségének életvonalát. Mivel a magyar népiskola — nagyon helyesen — hangsúlyozott földmives-gazdasági színezetet mutat, jól teszi a tanító, ha ezt az irányt a tanulók magánolvasmányainak terén is figyelembe veszi. A leánytanulóknál pedig kellő tér biztosítandó a háztartási és egészségi magánolvasmányok számára.

Ezekből következik, hogy a magánolvasmányok számából ezen a

fokon kb. *egyharmadrész* essék a jövendő foglalkozás körébe és *kétharmadrész* azokra, mik a kedély művelése révén gazdagítják a tanulók lelki kincstárát. Helyénvalónak látszik, hogy az V. és VI. osztály tanulói karácsony és húsvét között kéthetenként, az iskolai év többi részében pedig havonként kapjanak könyvet az ifjúsági könyvtárból. A magánolvasmányok ilyetén adagolása egyrészt a földmíves-tanulók életviszonyaihoz simul, másrészt kellő időt enged az egyéb tennivalók elvégzésére. Ezzel kapcsolatban tisztázandó volna még, hogy a magánolvasmányok megválasztása terén milyen mértékű szabadságot élvezzen a tanuló? Az kétségtelen, hogy a 11—12 éves gyermekben már jelentkezhetik bizonyos fokú adottság. Nem lehet az, hogy az iskola a gyermeki lélek értékes csíráit elnyomja, bármely irányban is törjenek azok. Ezért az ifjúsági könyvek igénylésénél *elvileg szabadság uralkodjék*. A tanító inkább csak a jóakaró tanácsadó szerepére szorítkozzék.

Még szólnom kell bizonyos szempontokról, melyeknek ezen a fokon érvényesülniök kell. Nem külön tanítás alakjában, hanem alkalomszerűen, de egész év folyamán állandóan.

a) *A könyvek jelentősége és pártolása.* A tanító példákra hivatkozzék. Az üresen maradt időt hogyan tölthetjük el legjobban? Akik könyvek társaságában vannak, azok nem vágynak alacsony szórakozások után. Ha bánat nyomja az embert, mi feledtetheti el azt legkönnyebben? Hogyan ismerhetünk meg más vidéket, más viszonyokat? Szép dolog ám, ha valaki járatos a nyomtatott betűk országában, mert embertársai megbecsülik. Ha a foglalkozás tökéletes űzéséről van szó, megint a könyvre kell mutatni. A tanító is minden két hétben olvassa a Néptanítók Lapját, hát még a könyvek, miket eljárásának tökéletesítésére forgat! Ugyanígy tesz a pap, a jegyző, az orvos is. X gazda kezében is sokszor látni könyvet, hol műtrágyázásról, hol a gyümölcsfa ápolásáról olvas, ami meg is látszik gazdaságán. Bizony nagyon rossz volna, ha foglalkozásunkba vágó új dolgokat magunknak kellene kitalálnunk. Arra valók a jó könyvek, hogy ezekből, mint valami közös forrásból mindenki meríthessen.

A könyvnek nemcsak az egyénre nézve van jelentősége, hanem a nemzetre is. A közös tőről sarjadzott nép legerősebb egybeforrasztója a közös nyelv, mely a nemzeti irodalomban virágzik. Az irodalom tiszta tükre egy nemzet belső értékének. Az irodalom szárnyain repülő nemzeti lélek előtt a legjobban elzárt határ sem akadály, mert annak útját nem lehet fegyverrel meggátolni. Át is kel mindennap a szégyenhatárokon és végzi a maga összetartó munkáját. Tehát a magyar könyvek lapjain sorakozó ólomkatonák serege ma az az erő, mely elszakított testvéreinket mihozzánk tereli és kitartásra buzdítja. Amikor a tanulók előtt tisztán áll, hogy mind az egyén, mind a nemzet nézőpontjából milyen óriási értéket képviselnek a könyvek, essék szó azok *pártolásáról* is. Ha a tanuló olvasási kedve felébredt, akkor lehet benne vágyat ébreszteni arra, hogy alkalomadtán igyekezzék viszonyaihoz képest tulajdonává tenni azokat. Hivatkozzék a tanító a maga eljárására, hogy a foglalkozásának gyakorlását előmozdító könyveket ő is megveszi. Mutassa meg alkalmilag gyüjteményét is. Hívja fel a figyelmet arra a tiszta örömre,

amit egy új könyv megszerzése okoz és utaljon mindazok példájára, akik könyvet szoktak venni. Ezeknek éppen oly életszükséglet a könyv, mint a kenyér. Mivel minden óhajtott könyvet nem vehetünk meg, arra szolgálnak a könyvtárak, hogy kölcsönadjanak ilyeneket.

b) *Jó könyv, rossz könyv.* A célbavett munkának ezen a fokán elérkeztünk a jó könyv szeretetére való nevelés legjelentősebb területére. Az első lépcsőkön, melyeken a könyv után való vágyakozást akarja felkelteni az iskola, a jó és rossz könyv emlegetésével csak zavarnók a fogalmakat. Amíg a gyermeket csak a homályos vágy, vagy csak a felajzott képzelet hajtja a könyv felé, addig nem is tud határozott különbséget tenni a jó és rossz könyv között. E mellett erkölcsi fejlettsége sem olyan fokú, hogy az olvasnivalók szabad választását rábízhatnók. Azonban a harmadik fokon is túloznók az iskola erejét akkor, ha azt hinnők, hogy a jó és rossz könyv határozott megkülönböztetésére tudja képesíteni neveltjeit. Nem. Meg kell elégednie azzal, hogy eddigi nevelőhatásaira támaszkodva, a sokszoros utalás révén, bizonyos *jó irányba* állítsa be a tanulók érdeklődését. Jegyeztessük meg, hogy mindazok a könyvek, mik a jó erkölcs ellen vétenek, vagy éket vernek a nemzet rétegei közé, továbbá kicsinylő, vagy gúnyos hangon beszélnek olyan dolgokról, mik mások előtt tisztelet tárgyai, azok rossz könyvek. Ezeket kerülni kell, mint a káromkodó embert. Halljanak a tanulók az *idegen könyvekről* is, melyek legyenek othonukban még olyan jók, *magyar embernek a magyar könyvek sokkal jobbak.* Idegen észjárással, idegen szükségletek kielégítésére íródtak, tehát éppen olyanok a magyar lélek számára mint a magyar gyomornak az osztriga.

c) *Jutalom- és ajándékkönyvek.* Nagyon előmozdítaná a jó könyv szeretetére való nevelést, ha a tanulók jutalmazását, vagy megajándékozását az illetékesek minden esetben könyvek útján eszközölnék. Kétségtelen, hogy ez effajta, ünnepélyes keretek közt történő elismerés fokozza a tanuló ambícióját és e mellett a könyvre is felhívja figyelmét. A szülői értekezleteken ajánlja a tanító a szülők figyelmébe a jó könyveket, mint a legszebb ajándékot. Ha a szülő látja, hogy ezen az úton milyen örömet okozott gyermekének, bizonyára máskor biztatás nélkül is ezt a módot fogja választani.

Ezen a fokon követett eljárás célja: lássa be a tanuló, hogy *az olvasás a legnemesebb szórakozás* és hogy *a foglalkozásbeli tökéletesedés csakis a megfelelő könyvek útján lehetséges*, végül, hogy *a jó könyv megszerzésére érdemes pénzt áldozni.*

4. *A népiskola továbbképző fokán* a jó könyv szeretetére való nevelés szempontjai ugyanazok, mint az V. és VI. osztályban. Az itt nyujtott indítások mellett fel kell hívni a tanulók figyelmét a társadalmi és gazdasági szervezkedés óriási jelentőségére, mely egyéb fontos tekintetek mellett a tagoknak könyvek útján való művelésére is alkalmat szokott nyujtani. Lehetőleg álljon rendelkezésre már az iskolában egy gazdasági szaklap, hogy a tanulók ezen keresztül szokják meg a magyar mezőgazdasági élet és újabb hivatásbeli eljárások figyelemmel kísérését. A leánytanulóknál ugyanezt a szerepet töltheti be az „Egészség", vagy a Stefánia közlönye. Jussanak el a tanulók a helyi népkönyvtárba is

Iskolai munkájuk alatt pedig adjanak számot az innét kölcsönkapott olvasmányaikról. Különben ezen a fokon a téli szorgalmi idő alatt kéthetenként, *teljes szabadsággal* vegyék igénybe a tanulók az ifjúsági könyvtárt.

A kitűzött cél megvalósításását szolgáló gondolataim láncának végére értem. És most kérdezem, tud-e csakugyan a népiskola a jó könyvek szeretetére nevelni? Nyugodtan mondhatom: *igen.*

Dolgozatom szerkesztése közben kettős cél lebegett szemem előtt:

1. *olvasótábort nevelni a jó magyar könyvek számára és*
2. *a jó magyar könyvben rejlő értékek felhasználásával emelni nemzeti kultúránkat.*

Világos, hogy e kettős cél megközelítéséhez egyedül a népiskolának igyekezete — kevés. A kívánt eredmény csak a hivatott tényezők egyirányú törekvéséből születhetik. (Megfelelő ifjúsági- és népkönyvtárak állítása, a selejtes külföldi irodalom importjának megnehezítése, a szennyirodalom lehetetlenítése, az utódállamokba irányuló könyvforgalmunk biztosítása, stb.)

A leglényegesebb kezdeti kívánalom ebben a tekintetben az, hogy a népiskolában működő nevelői rend legyen tisztában a könyv roppant hatóerejével és eljárása során erről sohasem feledkezzék meg!

Mindezekből leszűrhető, hogy a jó magyar könyv minél szélesebb körű megszerettetése nemcsak kulturális, hanem *nemzeti kívánalom is, azonos jelentőségű a magyar művelődés és gondolatközösség* óhajtott *kifejlesztésének lehetőségével.*

Kelemen Ferenc.

A százéves óvónőképzés*

Mikor gróf Brunswick Teréz az angyalkertjét 1828. június 1-én megnyitotta, a kisdedóvás eszméjét azzal is igyekezett terjeszteni, hogy angyalkertjébe meghívta a társadalom legmagasabb köreit és polgári elemeit, s buzdította őket kisdedóvodák felállítására. Buzgalmát siker kíséri, a kisdedóvó intézetek hamarosan szaporodtak, nemcsak Budapesten, hanem vidéken is. Ezeket az intézeteket vagy magánosok tartották fenn, vagy nyilvános adakozások, festmények, kézimunkák, és más ajándékok sorsolásából, vagy eladogatásából fedezték a kiadásokat. Az

* Tolna község lakossága 1937 október hó 7-én ünnepelte az óvónőképzők és a magyar óvónők bekapcsolódásával 100 éves évfordulóját annak a nagy kultúreseménynek, hogy a kisdedóvó-intézeteket Magyarországban Terjesztő Egyesület 1837. október 7-én megnyitotta Tolnán a legelső magyar kisdedóvóképző-intézetet gróf Festetics Leó adományából. Ugyanakkor a Dél Dunántúli Óvókör díszközgyűlés keretében emlékezett meg a 100 éves évfordulóról és az áldozatkész gróf Festeticsről. A Kisdednevelők Országos Egyesülete pedig október 17-én leplezte le Gróf Festetics Leó emléktábláját a tolnai óvóképző egyenes leszármazott jogutódja, a budapesti állami óvónőképző-intézetben.

óvodák ily módon való fenntartása nagyon bizonytalan alapon nyugodott, s Brunswick Teréz attól félt, hogy az adakozások csappanásával, vagy megszűnésével, az óvodákkal együtt megszűnik a kisdedóvás eszméje is. Ezért Szentkirályi Móriccal elhatározták, hogy egyesületet alkotnak, amely nemcsak a meglévő óvodák fennállását biztosítja, hanem célül tűzi ki a kisdedóvás eszméjének terjesztését is. Az eszmének megnyerték Tolnai gróf Festetics Leót, akinek elnöklete alatt 1836. év március hó 5-én megalakult *Európa legelső kisdedóvó egyesülete* „a Kisdedóvó Intézeteket Magyarországban Terjesztő Egyesület".

Az egyesület elhatározta, hogy egy kisdedóvóképzőt és egy példány intézetet, (minta-óvodát) fog felállítani. Gróf Festetics Leó erre felajánlotta, hogy Tolnán adományozott megfelelő telken az intézetet saját költségén felépítteti és az igazgató fizetésére 4000 pengő forint alapítványt tesz. Így nyilhatott meg 1837. évi október hó 7-én a legelső magyar kisdedóvóképző intézet Tolnán.

A képzőintézetre egy helyi, tolnai bizottság ügyelt fel, amelynek elnöke a történelemből is ismert Bezerédy István volt. Az intézet igazgatójának Vargha István jónevű írót, az akadémia levelező tagját választotta meg az egyesület.

A Festetics Leó által adományozott épületben az igazgató lakásául 4 szoba szolgált, kettőben helyezték el a növendékeket, a mintaóvoda pedig egy előszobából és két 20–20 négyszögöles és egy 9 négyszögöles teremből állott. Az óvoda legfeljebb 60 gyermeket fogadhatott be s felvehető volt 2–6 éves korú kisded, nemre való tekintet nélkül. A kisgyermekek egész nap az óvodában lehettek. Gyékényből font karszékeken ültek, de legfeljebb 5 percig, majd futkostak, testgyakorlatot végeztek. Akik elálmosodtak, gyékényre lefekhettek. Reggel bármikor hozhatták a szülők a gyermeket, 12 óra előtt hazamehettek és ebéd után azonnal visszajöhettek, s alkonyodásig voltak az óvodában. Szünnap az óvodában csak a vasárnap és az ünnepnap volt, hogy így a gyermekek a hét minden napján megjelenhessenek s a szülőket kenyérkereseti munkájukban ne akadályozzák.

Érdekes volt a példányóvoda felszerelése is. Európa és Magyarország nagy fali térképe, fali olvasótáblák függtek a falakon. Betülapocskák, fekete írótáblák, számolóeszközök, természetrajzi képek, mértani ábrák stb. alkották az óvoda felszerelését. Az udvaron négyes körhinta, kötéllétra, ördögló, kúszófa, forgógerenda, lépcsős deszkaállvány, éllel állított deszkák voltak a testgyakorló eszközök.

Vargha István szerint ezeken a „gépelyeken" az apró gyermekek bámulatos ügyességgel gyakorolták magukat, s még a négy öles magasságban sem szédültek: a kötéllajtorján nagy gyorsan felmásztak, lóbálódó gerendán végigfutottak, így izmosakká, erősekké, egészséges színűekké és jókedvűekké váltak.

Ugyancsak Vargha Istvántól tudjuk, hogy a példány kisdedóvó intézetben a testnevelésen kívül nagy gondot fordítottak a szív képzésére, az értelemfejlesztésre, a nemzeti érzés művelésére, némi müügyességre, (alaki munka).

A szívképzés alatt a kedély és erkölcsi világ fejlesztését kell értenünk, rajz, mese, elbeszélés, dal szolgálta e célt.

Az értelemfejlesztésnél igyekeztek mindent szemléltetni, s ezért a kisdedóvónak mindig kezében volt a kréta. A vonalak, körök, szegletek, stb. szemléltetése mértani ismereteket nyujtottak. A fejszámolás is meglepő sikerrel használtatott, írja Vargha. Nemcsak a vármegyék fekvését, határait, népességét tudták a kisdedek, hanem a hazáról statisztikai ismereteket is szereztek. Figyelmeztette a kisdedóvó a gyermekeket a környező tárgyakra, tanítgatta az esztendő részeire, hónapokra, időszámításra, mértékekre, s más ilyesfélékre. Bár, amint látjuk, sok iskolai ismeretet nyujtottak, mégis azt hirdette már Vargha István is, hogy az óvodában iskolai tanításnak helye nincs.

Vargha az intézet tágas udvarának kétharmadát kertté alakította, egyharmada testgyakorlásra és játszásra szolgált. A kertben a gyermekek sokszor felügyelet nélkül játszadoztak, de nem volt eset, hogy ágakat, virágokat letörtek vagy bármilyen más kárt tettek volna. Örültek, mikor látták, hogy a fácskák milyen szépen nőnek, amelyeket ők ültettek; így tanulták meg kisdedkorban a fák és növények becsülését. Szinte hihetetlen, de Vargha írja 1838-ban, hogy voltak gyermekek, akik szerencsés kézzel *szemeztek* s örömmel mutogatták a szép sikert, amit elértek. Ilyen volt a tolnai kisdedóvóképző példány óvodája.

1840. augusztus 4. és 18. napjain a tolnai képzőintézetet és óvodáját meglátogatta Scitovszky pécsi püspök, aki a látottak felett a legnagyobb megelégedésének adott kifejezést. Ekkor, augusztus 15.-én, a tolnai búcsú napjának hajnalán történt, hogy a képző-intézet szomszédságában lévő épület kigyulladt és leégett, de az intézet épületét, amely alig volt két ölnyire az égő háztól,az igazgatónak és tanítványainak sikerült megmenteni.

Az a ház, melyben 100 évvel ezelőtt a képző és óvoda volt, ma is megvan teljes épségben Tolnán s ma pénzügyőri laktanya. A százados évfordulón a község emléktáblán örökítette meg gr. Festetics Leó alapítását, de a táblát nem a régi házon, hanem a községháza falán helyezték el, bizonyára azért, mert ott többen látják.

Már 1838-ban elhatározta az egyesület, hogy a kisdedóvó képzőjét Tolnáról Pestre helyezi át. A terv csak 1843-ban valósult meg. Az 1843. évi téli közgyűlés arra az érvelésre, hogy annyi költséggel, amennyibe a képző fenntartása kerül, Pesten is fenntartható, ahol sokkal több tanuló jelentkeznék és több lenne a részvényjegyzés is, elhatározta, hogyha az áthelyezés az egyesület tőkéjének csorbítása nélkül megtörténhetik, s ha sem a pesti hatóság részéről, sem máshonnan akadály nem merül fel, a képzőintézetet és példányóvodát legkésőbb őszig Pestre helyezi át. Miután az áthelyezési tervet Mária Dorottya főhercegnő, a nádor neje is helyeselte és pártolta, mivel Pest város tanácsa sem emelt kifogást az áthelyezés ellen, a kisdedóvóképző-intézetet és példány óvodáját az egyesület 1843. évi október 15.-én Pestre helyezte át. Ideiglenesen egy bérházat béreltek, de egy év mulva, miután a Festetics Leó által adományozott ingatlant 2800 pengő forintért eladták, a Valeró-utcában 8680 pengő forintért egy épületet építtettek az intézet és óvodája számára. Az

építési költségekre a tolnai ingatlan árán felül, 20 pengő forint építési részvényeket bocsájtottak ki s ezáltal fedezve volt az egész építkezés. A Valeró-utcai épületet Pollack Auguszt, Pestnek akkor legjelesebb építésze építette, akinek a nevéhez a Nemzeti Múzeum, a Ludovica Akadémia, a Vigadó épületeinek építése is fűződik. Az intézet alapkövét József-nádor felesége, Mária Dorottya főhercegasszony személyesen tette le, ezzel is bizonyítva, hogy az intézet és az egyesület tovább is számithat hatalmas pártfogására.

A Kisdedóvó-intézeteket Magyarországban Terjesztő Egyesület ezután Tolna vármegyének hálás köszönetét fejezte ki az eddigi pártfogásáért.

A Valeró-utcai házban folytatja ezután az intézet további munkálkodását sok és nagy küzdelmek között 1874-ig.

A szabadságharc és a világosi katasztrófa válságossá tette mind az egyesület, mind az intézet működését. Az egyesület elveszti legnagyobbjait: 1847-ben megválik az elnökségtől Festetics Leó gróf, a következő évek megfosztják Kossuth Lajostól, Fáy Andrástól, báró Wesselényi Miklóstól és a többiektől, akik vezérei és zászlóvivői voltak a kisdedóvás ügyének.

A képző is küzd az elnéptelenedéssel, 1847-ben még 16-an iratkoztak be, de 1848-ban már csak hatan, akik közül októberben 5-en hadbavonultak, 1849-ben már csak 2 növendék volt, de ezek is csakhamar követték harcbavonuló társaikat.

Hogy az intézetet a teljes elnéptelenedéstől megmentse, az új igazgató, Ney Ferenc arra kérte az egyesületet, hogy engedje meg a női tanulók felvételét is, de ez a törekvés csak 1862-ben valósult meg, mert ez évben iratkozott be az első női tanuló, Deréki Hermin. Ez évben kezd valóra válni gróf Brunswick Teréznek az a meggyőződése, hogy mivel a kisgyermekek nevelését az Isten is az anyákra bízta, az óvodában is a kisdedek testi és lelki nevelése, az elemi iskola küszöbéig, kizárólag a nő feladata. 1874—75-től már csak a nők a tanítványok.

Vessünk egy rövid pillantást a tolnai képzőintézet belső életére és szervezetére. Hogy eleinte csak férfiak lehettek a növendékek, az talán a 30-as évek közfelfogásából származhatott, mely szerint a nők közpályára nem valók, nyilvános közéleti szereplésük nem kívánatos. Igy Brunswick Teréz is, aki pedig a legtöbbet fáradozott a Terjesztő Egyesület életrehozásán, csak egyszerűen tagja volt az egyesületnek, még a választmányba sem választották be, hanem csak felkérték, hogy látogassa a választmányi üléseket.

A képzés ideje egy évig tartott, de ez nem jelentette azt, hogy mindenkinek egy évet kellett az intézetben eltölteni, mert akik magasabb készültséggel jöttek az intézetbe, vagy jeles tehetségükkel hamarabb elsajátították a tudnivalókat, ha egy óvodához meghívattak, egy évnek elmulta előtt is alkalmazhatók voltak kisdedóvóknak. Eleinte a felvétel kelléke az volt, hogy olyanok vétessenek fel, akiknek elegendő előismeretük volt, hogy elemi oktatókká és nevelőkké képeztessenek, de 1845-ben az egyesület úgy határozott, hogy „mivel a kisdedóvás sikeres vezetéséhez többoldalú ismeret kívántatik, mint az elemi tanításra", szükséges, hogy a növendékek előzetesen legalább a gimnáziumot végezték légyen. Többé-kevésbbé érvényesült ez a szigorú álláspont 1865-ig, amikor a

násik végletbe estek és a képzőbe való felvételhez elegendőnek mondták ki a jó írás, olvasás és számolás tudását. Ekkor már meg volt engedve a nők felvétele is, sőt kívánatosnak tartották, hogy együttes kiképzés céljából törvényes házastársak is vétessenek fel növendékül. 1865-ben férjeik mellett 8 feleség vett részt a kiképzésben.

1837-től 1873-ig a növendékek előképezettsége a következő volt:

Elemi tanodát végzett — — —	89
Gimnázium és reáltanodát végzett —	82
Elemiképzőből jött — — —	34
Bölcsészeti fakultásról — — —	72
Jogitanfolyamról — — — —	40
Hittani tanfolyamról — — —	27
Sebészeti és baromorvosi tanulmányból —	2
Orvosnövendék volt — — —	1
Katonai akadémiáról jött — — —	1
Hites ügyvéd és táblabíró volt — —	1
Kereskedelmi és műszaki tanfolyamot végzett	7
„Kikről nem tudatik“ — — —	16

A növendékek lehettek saját költségükön tanulók (a mai bejárók) segélydíjas tanulók (bentlakók). A segélydíjasok lakást, házi bútorokat, ágyneműt és 8 pengő forint hópénzt (élelmezési pénzt) kaptak az egyesülettől. Az első hónapban mindenki saját költségén tanult s ha ezalatt azt tapasztalták, hogy jó kisdedóvóvá válik, megkapta a hópénzt.

Kétféle bizonyítványt adott az intézet: akik ú. n. végvizsgálatot nem tettek, azok csak az intézetben töltött idejükről kaptak az igazgató által aláírt bizonyítványt; akik azonban végvizsgálatot tettek, azok az egyesületi elnök, titkár és igazgatótól aláírt és egyesületi pecséttel ellátott rendes bizonyítványt kaptak . . . Ezek a végvizsgálatok nagyon szigorúak lehettek, mert az anyakönyv tanúsága szerint 1847-ben egy bölcsészetet végzett tanár és az a hites ügyvéd és táblabíró nem tudott sikerrel vizsgálatot tenni. A hites ügyvéd és táblabírónál a 130-as anyakönyvi számú bejegyzés szerint: „végvizsgálata nem sikerült, rendes bizonyítványra nem erdemesült, csak igazgatói magánbizonyítvány adatik ki neki.“

A képzés elméleti és gyakorlati részből állott. Mind a kettőt az igazgató egyedül maga látta el, csak a hegedű tanításra alkalmaztak havi 12 pengő forinttal egy hegedűmestert. Az igazgató, hogy valami segítsége is legyen, egy-egy jelesebb növendéket kért fel az óvodában való segédkezésre. Tanári testületről csak 1874-től lehet szó.

Az elméleti tanítás reggelenként 6-8 óráig volt, s a nap többi részét a növendékek, az óvodában töltötték s ott az igazgató útmutatása mellett foglalatoskodtak. A kisdedóvó-képzőben szünhónapok nem voltak, de hogy a nyári hónapokban az iskolai szünet ideje alatt az érdeklődő tanítók is elsajátíthassák a kisdedóvás mibenlétét, július, augusztus és szeptemberben az elméleti oktatás csak oly tárgyakat ölelt fel, amelyek a kisdedóvás gyakorlatára vonatkoztak. A vizsgálatokat ok-

tóber hónapban tartották az egyesületi bizottság előtt. Minthogy azonban az óvodák leginkább tavasszal, vagy kora ősszel nyiltak meg, a vizsgálatok később a tanév végén zajlottak le, hogy ne kelljen évközben olyan növendékeket kiküldeni kisdedóvóknak, akik még nem vizsgázhattak.

A Kisdedóvó intézeteket Magyarországban Terjesztő Egyesület kisdedóvóképzőjének az eredeti anyakönyve megvan ma is a budapesti állami óvónőképző intézet irattárában. Az anyakönyv 12 rovatába a növendékekre vonatkozó adatokat jegyezték be.

Az évek nincsenek lezárva, a folyószám 1-nél kezdődik és megszakitás nélkül folytatódik 1874-ig. Tantárgyak nincsenek feltüntetve és csak a jegyzetben van a megjegyzés, hogy végvizsgálatot tett. A személyi tulajdonságot feltüntető rovat rövid kis jellemzést ad a növendékről: pl. „Igen csendes, szelíd ember, e tekintetben példány volt de félénk is, mert végvizsgálatot sem mert adni csupa félelemből." . . . vagy „Makacs, házsártos, önhitt, hiú ember" . . . „Tüzeskedő, pattogó, egyébiránt szorgalmas és jóerkölcsű, tán kelleténél többet képzel magafelől . . ." De vannak erkölcsi defektust feltüntető bejegyzések. Ime . . . „Hanyag és goromba. Egyébiránt az ivás és tisztátalanság rossz szokásáról legszigorúbb fellépéseim dacára sem mondott le. Nem e pályára való" . . . „Nemcsak ügyetlen, de rosszlelkű is. Végre engem is meglopott" . . . Egy Komjáthy György nevű növendéknél ezt láthatjuk bejegyezve: „Pestalozzinak Barabás rajzolta arcképét háromszoros nagyított alakban híven másolta le az óvoda számára irónnal" (1863.) A kép ma is ott van az állami óvónőképző-intézet gyakorló óvodájának a falán.

Az öreg anyakönyv 1837. október 7-től 1874. augusztus 1-ig 401 növendéket tüntet fel, akik közül kisdedóvó lett 160, elemi tanító és házinevelő 68. 1874-től ilyenféle nyilvántartás nincs. De a fenti statisztika sem teljesen megbízható, mert az 1860-as évek végén Rapos József igazgató hirlapilag szólítja fel a volt növendékeket, hogy jelentsék be az intézetnek álkalmaztatásukat.

* * *

A Kisdedóvó-intézeteket Magyarországban Terjesztő Egyesület 1874-ben eggyé olvad az 1873-ban keletkezett Országos Kisdedvédő Egyesülettel s mint Országos Kisdedóvó Egyesület folytatta tovább a működését. A képzőintézetnek is megváltozik a címe és 1874-től az Országos Kisdedóvó Egyesület kisdedóvóképző-intézete címen működik. Az új egyesület a képző mellé Péterfalvi Szatmáry Károly buzgolkodására egy árvaházat is szervez, amelyet a nép „kolera árvaháznak" nevez, mert a növendékei az 1873-ban dúló nagy kolerajárvány áldozatainak árváiból kerültek ki.

Az új egyesület a képzés idejét egy helyett két évben állapítja meg és az 1874—75 évben megnyílik a második évfolyam.

A Valeró-utcai épület már szűknek bizonyult és az intézet céljainak meg nem felelő, ezért az Országos Egyesület egy új épület felépítését határozza el, amelyben a képző internátussal, árvaházzal és mintaóvodájával együtt elhelyezhető legyen. A székesfőváros által adományozott

telken 1875. évben már készen állott a Szegényház-téren, a mai Rózsák terén álló új épület, amelyet I. Ferencz József apostoli királyunk és Erzsébet királynő nagyasszonyunk személyes jelenlétében 1876. január 21-én avattak fel nagy ünnepséggel. A kisdedóvodák gyors szaporodása miatt csakhamar szűknek bizonyult az új épület is s hogy a fokozottabb igényeknek megfelelhessen, csakhamar ki kellett bővíteni. A kibővített intézet felszentelését összekötötték az 1887. november 20-án tartott magyar kisdedóvás egyesületi felkarolásának 50 éves ünnnepélyével. A király ismét megjelent az ünnepélyen Klotild főhercegnő és leányai: Mária és Margit főhercegnők társaságában.

Ez az épület áll fenn. ma is a Rózsák-terén, mint állami óvónőképző intézet, amelynek első alapkövét Mária Dorottya főhercegnő, a záróalapkövét pedig Tisza Kálmánné, az egyesület új elnöke tette le.

Mivel 1874—75. óta csak nő növendéke volt a képzőnek, lassanlassan a kisdedóvóképző elnevezés átalakult a máig is használatos óvónőképző névre.

1891. évi XV. t. c. szabályozza a kisdedóvás mellett a képzést is, a 6. fejezet 31—43. §-iban. A törvény megengedi, hogy férfiak is felvehetők, csak a két nem elkülönítve tanítandó, de az 1892-ik év augusztus hó 26.-án 29.973. sz. alatt megjelent állami óvónőképző intézetek szervezeti szabályzata ennek ellenére kimondja, hogy az állami képzőkbe tanulóul csak nők vehetők fel. Férfi növendék már különben sem jelentkezett ebben az időben.

1869-ig Nagymagyarországban csak a Valeró-utcai kisdedóvóképző az egyedüli, 1869-ben alakul meg a Központi Fröbel Egylet, amely szintén nyit egy óvónőképzőt, az 1891.-iki törvény után pedig 1894-95. évben négy állami, öt róm. kat., egy ág. ev. és két egyesületi, összesen 12 óvóképző ontja az okleveles óvónőket. Mivel feleslegesnek bizonyult ez a sok képző, lassan-lassan megszünnek és ma már csak 4 óvónőképző működik a csonka hazánkban és pedig: az 1918-ban államivá lett Országos Kisdedóvó Egyesület képzője, s Óbudán, Kalocsán és Sopronban működő róm. kat. óvónőképző.

Az 1926-ban gróf Klebelsberg miniszter által 4 évre emelt óvónőképzés új k rszakot alkotott a 100 éves óvónőképzés terén. Új lesz az elméleti és gyakorlati kiképzés, új tanterv, új vizsgálati szabályzat átalakítja az egész képzést és több tudással, nagyobb általános műveltséggel és szakképzettséggel, szélesebb világnézettel és különfélébb óvodák és óvódásgyermekek ismeretével bocsátották ki növendékeiket az intézetek.

Az új kort rövid 10 esztendő mulva követi a mai legújabb kor, mert az 1936. évi XXII. t. c., amely a kisdedóvodák felügyeletét és igazgatását a belügyminiszter hatáskörébe utalja, maga után vonja az óvónőképzés újabb reformját is. Meg is indult már a reform, amely az 1936-37. évben az egészségügyi kiképzést alakította át, s az 1937-38. év pedig a IV. év gyakorlati kiképzését módosítja.

A 100 évvel ezelőtt megindult tolnai kisdedóvóképző egyenes leszármazottja, a budapesti állami óvónőképző-intézet is ezekkel az újításokkal kezdte meg a második 100 évét.

Végh József.

Iskolánkívüli népművelés és az érzelmi élet nemesítése.

I.

Az állandóan falun, tanyán élő tanítók, lelkészek, jegyzők, orvosok, birtokosok stb. általában panaszkodnak, hogy az ottani lakosság lelkének nemesebb, magasabbrendű érzelmeiről nem ad tanúbizonyságot s — véleményük szerint — a „nép“ szeretni, együttérezni, lelkesedni, stb nem tud és lelkülete teljesen fásult, rideg. Ez a meglehetősen elterjedt vélemény kell, hogy gondolkozóba ejtse az iskolánkívüli nemzetnevelés munkatársait s ezzel a kérdéssel behatóbban foglalkoznunk kell. Azok, akik ezt a megállapítást tették, mindenkor saját, fejlettebb lelkiéletüket hasonlították össze a falun, tanyán élő lakosság lelkületével. Ennél az összehasonlításnál azonban megfeledkeztek arról, hogy saját magasabbrendű kimüvelt lelkiéletük hosszas családi, iskolai és jelentős önnevelés eredménye. Fel kell tehát tennünk a kérdést, milyen módon és eszközökkel igyekezett a falun, tanyán élő értelmiség a hatása alatt álló lakosság lelkét kimüvelni, s megragadott-e minden alkalmat arra, hogy a nemzet magasabb iskoláztatásban nem részesült tagjainak érzelmi és kedélyéletét — megfelelő neveléssel, vezetéssel — nemesítse és gazdagítsa; tett-e valamit abból a célból, hogy a nemzet alsóbb társadalmi rétegeinél a magasabb érzelmeket uralomra juttassa s az alacsonyabb rendű érzelmeket felszínre ne engedje. Sajnos ezen a téren — a multban — mulasztásokat kell megállapítanunk. Ennek súlyosságát különösen ma érezzük, amikor nemzetünk életében sorsdöntő korszerű változások keresztülvitelére van szükség, amelyek megvalósításánál a nemzet minden tagjának értelmére és érzelmeire egyaránt szükség van. A jövőben tehát nem elégedhetünk meg a ridegség, a fásultság megállapításával, hanem annak eltüntetésére mindent el is kell követnünk.

A nemesebb, magasabbrendű érzelmek uralomra juttatására — különösen ma, — feltétlenül szükség van. Gondoskodnunk kell tehát arról, hogy annak a munkának az eredményét, amelyet az iskola az érzelmek nevelése terén ma már rendszeresen végez, az iskolán túl is állandósítsuk és továbbfejlesszük az iskolánkívüli nemzetnevelés keretében. Ezt feltétlenül megköveteli a folyamatos és egységes nemzetnevelés. Meg kell ragadnunk minden alkalmat — kiterjedve a nemzet minden társadalmi rétegére — amely módot ad az érzelmi és kedélyélet nemesítésére és gazdagítására.

Az érzelmek felkeltésére és nemesítésére számos eszközünk van. Egyik eszköz *élő szóval megfelelő gondolatok ébresztése.* A jó népművelési előadó vagy ünnepi szónok meleg, lelkes szavai is kelthetnek érzelmeket. Vannak előadók, szónokok, akik magukkal ragadják a hallgatóságot, mert magasabbrendű érzelmeket tudnak ébreszteni.

Érzelmek ébresztésére kiválóan alkalmasak a mindennapi élettől elütő külsőségek között megrendezett *ünnepélyek*, amikor a költészetet (szavalatot), a zenét (ének vagy zeneszámot), az élőszót, az ünnepi beszédet és az áhítatos elmélyülést (hangulatot) is segítségül hívjuk.

Az ünnepély az érzelmi és kedélyélet nemesítésének és gazdagításának egyik leghathatósabb módja. Bizonyítékai ennek a hatalmas méretek és szemkápráztató külsőségek között rendezett olasz és német ünnepélyek, amelyek tagadhatatlanul a nemzetnevelés szolgálatában állanak.

Mi ennek a munkának még csak a kezdeténél vagyunk. Éppen ezért ne nézzük le a falun, tanyán a rendelkezésre álló egyszerű eszközökkel rendezett ünnepélyeket, inkább törekedjünk azok kifejlesztésére, tökéletesítésére azzal a tudattal, hogy ezekkel is az egységes nemzetnevelés célkitűzéseit segítjük elő. Az ünnepélyeket tehát, mint nemzetnevelő alkalmakat, *kellő értékelésben kell részesítenünk.*

Az egységes nemzetnevelés szakemberének szemében megdöbbentő tény az, hogy vannak olyan helyek, ahol sohasem rendeznek az iskolánkívüli ifjúság és a felnőttek részére ünnepélyt, ahol a nemzet tagja. sohasem részesülhetnek az ünnepélyek áhítatos hangulatában, felüdítő megújító és megerősítő érzelmében s ahol a nemzeti érzés ápolására hivatott — a nemzeti öntudat szempontjából oly fontos — *hivatalos nemzeti ünnepélyek* napjai is hétköznapi egyhangúsággal suhannak tova a soha vissza nem térő multba. Ne csodálkozzunk tehát azon, ha nemzetünk egyes tagjai rideg, közömbös lelkűnek mutatkoznak. *Mindez a multak mulasztásának következménye.* Súlyos felelősség terheli itt a falun élő értelmiséget, amelynek kivétel nélkül, ha kellő tudása és intelligenciája van, kötelessége résztvenni az iskolánkívüli nemzetnevelésben. Valljuk meg: az érzelmi és kedélyélet gazdagítására, nemesítésére falun, tanyán a multban alig történt valami.

Ahol mégis rendeznek ünnepélyt — a legtöbb helyen — az ünnepélyek nélkülözik a rendet, a fegyelmezettséget, a rendezői előrelátást, a mindennapi élettől elütő ünnepélyes külsőségeket s számtalan rendezői hibát találunk. Ha tudatában vagyunk az ünnepélyek nevelői jelentőségének, akkor lehangolva kell látnunk a jelenlevők arcán a kedélytelenséget, egykedvűséget, szóval *az érzelmek hiányát*, a mindennapi gondoktól meg nem szabadult gyötrött arcokat. Az ünnepi hangulatnak, az együttérzésnek, a felüdülésnek, a lelki megerősödésnek nyomát sem látjuk. Egyik jellemző tünete mindezeknek: a felhangzó nemzeti dalok ülve, esetleg feltett kalappal való érzéketlen végighallgatása.

Az ilyen fásult lelkű jelenlevők — mert ünneplőknek nem mondhatók — tükörképét adják a község lelki alkatának s jelzik a községben folyó iskolánkívüli nemzetnevelési munka méreteit is.

Életereje bénult meg annak a nemzetnek, amely nem tud szívből ünnepelni!

Helyes rendezés mellett az ünnepély, az ünnepélyes hangulat a maga érzéseivel felemeli az embert a közönséges, a mindennapi élet fölé. Felszabadítja a lelket a testi elnyomatástól, a napi robotmunka terheitől, a nyomasztó létfentartási gondoktól. Tiszta, nemes örömet, felindulást, felújulást, lelki megerősödést nyujt, az életerőket fokozza, gyarapítja. Az ünnepélyen az emberi lélek olyan húrjai is megszólalnak, amelyek hétköznap sohasem rezdülnek meg. Az ünnepély résztvevői lélekben összetalálkoznak, egybeforrnak, mert az ünnepély felkelti és erő-

siti az együvé tartozás, a szociális érzés érzelmét. *A szociális nevelés* szempontjából is jelentősek tehát az ünnepélyek, amikor az ünneplőket egy közösségbe olvasztják s kiváltják a szolidaritás érzését s így az egységes nemzetnevelés jelentős tényezőivé válnak.

Elmélyedve ennek az iskolánkívüli nemzetnevelési problémának a lényegében, rá kell eszmélnünk arra, hogy a multban tanúsított közönyünket le kell vetnünk s ha komolyan akarunk dolgozni az egységes nemzetnevelés érdekében, akkor a jövőben valóban súlyt kell helyeznünk az ünnepélyekre, azok helyes rendezésére, hogy a bennünk rejlő erőket nevelő és teremtő erővé változtassuk.

Az ünnepélyeket az alábbiak szerint csoportosíthatjuk: 1. családi-, 2. vallásos-, 3. nemzeti-, 4. helyi-, 5. alkalmi-, 6. szórakoztató ünnepélyek.

A megélhetés mai nehéz biztosítása, az élet mai rettentő rohanása, a kötelező erkölcsi törvények sutbadobása s ennek kísérő jelenségei az egyén és a házasság, a gyermek és a család egymásközötti lelki kötelékeit meglazította. Ma szomorú aktualitás a családi élet válsága. A mai — különösen városi — család életében napi sőt, évi nyugvópontok sincsenek már: *a családi ünnepek kiveszőben vannak. Beteg, haldokló népeknél először a családi ünnepek tűnnek el.*

Kétségtelen, hogy a nemzet további biztos jövőjének egyik *alapfeltétele az erkölcsi megújhodás.* Ennek a megújhodásnak — nem említve itt most a közéletet — a nemzet sejtjeiből, a családokból kell kiindulnia. Kiinduló pont: a község értelmiségének példaadása. A község értelmiségének példaadása a lakosság gondolkozásának, érzelmének, érzületének és cselekvésének saját egyéniségükön való megismétlését váltja ki az utánzási ösztönön keresztül. Az utánzás társadalmi és tömeglélektani nagy jelentőségét a falu (tanya) értelmiségének — felelőssége tudatában — fel kell ismernie és értékelnie is kell.

A népművelési előadásokon, tanfolyamokon is rá kell világítanunk erre az égető nemzeti problémára, továbbá arra kell törekednünk (igen alkalmas erre a szülők iskolája), hogy a községben *családi szokások,* családi ünnepek, napi és évi nyugvópontok honosodjanak ismét meg.

A családi szokások és családi ünnepek útján a család védővára, az *otthon kultusza* is megteremthető. („Az én házam az én váram.") Az otthon szociális és nemzeti jelentősége feltétlenül megköveteli, hogy ezt a kérdést is beiktassuk az iskolánkívüli nemzetnevelés munkarendjébe.

A vallásos ünnepélyek. Ezeknek az ünnepélyeknek főleg a vallásos és erkölcsi érzelmek kiváltása, erősítése a hivatásuk. A vallásos ünnepélyek templomiak és templomon kívüliek. A templomban rendezett vallásos ünnepélyek lefolyásánál az iskolánkívüli nemzetnevelésnek szerepe nincs.

Rendezhetünk vallásos ünnepélyeket a templomon kívül is. Igy pl. egyik bensőséges vallásos ünnepély lehetne a község vagy a templom védőszentjének névnapja, amikor a templomi istentiszteleteken kívül, külön ünnepélyt rendezünk a védőszent emlékezetére. Ma a búcsúnak — a templomon kívül — nagyon is városi jellege van, illetőleg azzá teszi a templom körül sátortverő, portékáikat nagy zajjal kínálgató vásárosok

lármás serege. Ezek a külsőségek egyáltalán nem alkalmasak a nemesebb érzelmek ápolására, sőt éppen az alacsonyabbrendű érzelmeket váltják ki. Az iskolánkívüli nemzetnevelés egyik legszebb feladata lehetne a búcsú ünnepélyének megnemesítése. Az egyházi részt kövesse (délután) a védőszent emlékezetére rendezett ünnepély.

A vallásos ünnepélyek közé sorolhatjuk a mindjobban terjedő karácsonyfa ünnepélyeket is, amelyeket helyesebben a *szeretet ünnepélyének kellene nevezni.* Minden alkalmat meg kell ragadnunk, hogy a szeretet és jóság érzelmének megváltó erejét hirdessük és hogy a szegény emberek iránt érzett szeretetnek látható jelét is adjuk. A szeretet ünnepélyén szeretet csomagok kiosztása azonban csak *karitatív tevékenység,* amely az inséget csak pillanatnyilag enyhíti s nem ment fel bennünket a *szociális munka* kötelezettsége alól. (U. i. más a karitatív munka és más a szociális munka.)

A halottak napján a temetőben rendezett ünnepélyes megemlékezések a kegyelet, a hála és az ősök tiszteletének érzését ápolják.

A nemzeti ünnepélyek. A nagy városok, nagyobb községek díszes külsőségek mellett rendezett, lelkesítő hatású ünnepélyei mellett — ma, amikor annyit beszélünk a *nemzeti lelki egység* megteremtéséről — a legtöbb esetben (hiszen vannak kivételek is) lehangolók, megdöbbentők a falvak, a tanyák világának hangulattalan ünnepélyei, vagy pedig a *nemzeti ünnepélyek teljes hiánya.*

Nem szabad teljes közönyösséggel átsiklanunk a felett a szomorú valóság felett, hogy nemzetünk bizonyos hányada nem részesül a nemzeti ünnepélyek nevelő, felemelő hatásaiban. Elszomorító, hogy amikor a nemzet felelős tényezői már ráeszméltek az egységes nemzetnevelés (illetőleg nemzetté nevelés!) fontosságára, szükségességére és azt intézményesen is biztosítani törekednek, akkor egyes falvak vezető értelmiségének közönyén, vállvonogatásán, kézlegyintésén semmivé oszlanak a legszebb eszmék, törekvések. Itt vannak pl. a törvénybe iktatott nemzeti ünnepélyek. *Olyan nyugvópontok-e ezek nemzetünk életében, amelyek legalább ezeken a napokon egy érzelmi közösségbe foglalják széthúzó, árva nemzetünket?* Sajnos nem! Mert ha az iskolákban meg is tartják ezeket az ünnepélyeket, maga a felnőtt lakosság s az iskolánkívüli fiatalság azoktól távol marad, sőt — sajnos — sokszor nem is tud azokról.

Nem szabad megengednünk, hogy a nemzeti ünnepélyek csak iskolai ünnepélyek legyenek, gondoskodnunk kell arról, hogy a nemzeti ünnepélyek *vezérlő eszméi* alkalmas módon és alkalmas időben a felnőtt lakosság és az iskolánkívüli ifjúság lelkét is megtermékenyítsék. Ezt az iskolánkívüli nemzetnevelés feladatának kell tekintenünk.

Mindenkinek, aki a községben vezető állást tölt be, akinek hatalma és befolyása van ünnepélyek rendezésére, arra törekedjék, hogy hazánkban az *államfő névnapja* (születésnapja), *március 15 e, a hősi halottak napja* (május utolsó vasárnapján) és *Szent István napja* méltóan, kellő gonddal, ügyes rendezéssel megünnepeltessék.

Amely nemzeti ünnepély napján nincs hivatalos munkaszünet, azon nem is szükséges a mindennapi munkát szüneteltetni, de viszont semmi

akadálya sincs annak, hogy az ünnepélyt a megelőző vasárnapon rendezzük.

Különös gonddal kell rendezni az államfő névnapjának ünnepélyét (a kormányzó születésnapja a nyári szorgos munkaidőre esik), hogy nemzetünk minden egyes tagjában tudatossá tegyük az államfő tiszteletét és annak nagy nemzeti és politikai jelentőségét. *Az államfő egységes tisztelete egyben az állam biztonságát is jelenti.* Ugyanilyen gonddal kell rendezni a *hősi halottak* emlékünnepélyét is, — mert az becsületbeli kötelességünk azokkal szemben, akik értünk legnagyobb értéküket, az életüket áldozták.

Helyi ünnepélyek. Hazánk történetében számtalan olyan esemény volt, amelyek történelmi jelentőségüvé avattak egyes helyeket, községeket. Ezeket az eseményeket országosan nem ünnepeljük, mert akkor folytonosan ünnepelhetnénk, sőt az év 365 napja erre a célra hazánkban kevés is volna.

Ezeket a történelmi eseményeket sok helyen emlékművel örökítették meg. Azonban nem tragikus-e, hogy a legtöbb helyen az ércbeöntött vagy kőbefaragott történelmi eseményről sohasem emlékeznek meg, soha sem ünneplik? Csak így történhet meg azután az, hogy sok helyen a lakosság alig tudja már az emlékmű által megörökített történelmi eseményt, esetleg egészen más eseménnyel hozzák összefüggésbe. Egynéhány évtized mulva pedig az új nemzedék már egyáltalán nem is tudja majd.

Ezekkel az emlékművekkel kapcsolatosan a községekben tradicionális ünnepélyeket kellene rendeznie a község értelmiségének mint pl. a pusztaszeri Árpád-ünnepély. Ezekkel az ünnepélyekkel egyben a helyes irányú és jogosult lokálpatriotizmust, a szülőföld szeretetét is ápolni lehetne.

Eszméljünk végre annak tudatára, hogy a nemzeti erők tekintélyes hányada a magyar falvak, tanyák csendes világában rejtőzik, de ébredjünk annak szükségességére is, hogy ezeket a nemzeti erőket minden lehető módon gondoznunk kell. Erkölcsi kötelessége tehát a község értelmiségének, hogy a községben szoborral, emlékművel megörökített történelmi esemény évfordulóját a *község ünnepévé* avassa. Ily módon is kötelességünk az érzelmi és kedélyélet gazdagításáról, nemesítéséről gondoskodlunk.

A henyi ünnepélyek közé kell számítanunk a *levente ünnepélyeket* is. Minden községben tradicionális ünnepéllyé kellene kifejleszteni a tanköteles koron túllevő leventéknek a Levente Egyesületbe való ünnepélyes felvételét és a levente kötelezettségnek már eleget tett leventék ünnepélyes elbocsátását, valamint a levente sportversenyeket is. Csak a község vezető értelmiségének a magyar jövő iránt érzett kötelesség-tudatától függ, hogy ezek az ünnepélyek beállíttassanak az iskolánkívüli nemzetnevelés szolgálatába s általuk szín, hangulat, öröm tegye változatossá a község mindennapi életét.

Hatásos és hangulatteljes helyi ünnepélyek a foglalkozással összefüggő és rendesen a hálaérzetet kifejező ünnepélyek, mint pl. *az arató ünnepélyek.* Értékes nemzetnevelési tevékenységet fejt ki az, aki ezeknek

az ünnepélyeknek kiveszését megakadályozza s ezek megnemesítésére, hangulatosabbá tételére törekszik.

A helyi ünnepélyek közé tartoznak az egyes foglalkozások, *hivatások védőszentje* emlékezetére rendezett ünnepélyek. Ilyen pl. a tűzoltóság védőszentjének, Szent Flóriánnak ünnepélye is. A helyi ünnepélyekhez tartoznak a községben az országzászlónál rendezett ünnepélyek is.

Alkalmi ünnepélyek. Az előzőkben említett ünnepélyek évről-évre visszatérő nyugvópontok a nemzet, a község vagy egyes testületek életében. Vannak azonban olyan eseményei is a nemzetnek, a községnek vagy testületnek, amelyeket nem ünnepelhetünk évről-évre, hanem csak hosszabb *évfordulók* alkalmával.

Az évfordulók a nemzeti életerők és a nemzeti öntudat, önbizalom ápolására, fokozására kiválóan alkalmasak, azért ezeket is a legnagyobb gonddal kell rendeznünk az iskolánkívüli nemzetnevelés keretében.

Meg kell emlékeznünk azokról az ünnepélyes alkalmakról is, amelyek minden község, testület életében előfordulhatnak s amelyek iskolánkívüli nemzetnevelésre kiválóan alkalmasak. *Ilyen ünnepélyes alkalmak: községház, kultúrház, levente otthon felavatása, templomszentelés, szobor leleplezés, zászlószentelés* stb. Sohase engedje meg a község vezető értelmisége, hogy ilyen alkalmak nyomtalanul suhanjanak át a község életén.

Szórakoztató ünnepélyek. Ezeket az ünnepélyeket a köztudat *népünnepélyeknek* nevezi. Ide tartoznak a rendesen jótékony célra rendezett ünnepélyek, továbbá a majálisok, juniálisok stb. Ezeknek az ünnepélyeknek jellegzetességük a velük rendesen kapcsolatos tánc.

A táncnak a tömegszórakoztatásnál nagy jelentősége van, onnan száműzni nem lehet, de nem is szükséges és nem is szabad. (Ha nem bűn táncolni a budapesti előkelő klubokban, akkor az nem lehet bűn a tanyai gazdakörben sem.) A tánc magában nem erkölcstelen, de az lehet a táncolás módja. Ügyeljenek tehát a rendezők, hogy a tánc az illem, az erkölcs rovására ne mehessen s az egészséget ne veszélyeztesse. A szórakoztató ünnepélyeket a magyar tánc ápolására kell felhasználnunk, mert a magyar tánc a magyar jellem kifejezése. Nemzeti érdekeinket és sajátosságainkat védenünk, óvnunk kell. A község vezető értelmisége itt is járjon elől jó példával.

II.

Az ünnepély rendezése, annak módja, eszközei mindig a helyi viszonyoktól függenek. Nagy általánosságban mégis célszerű lesz a rendezés egy-két kérdésére is rámutatni.

Ne egyesek, hanem az összes résztvevők üljék meg az ünnepet. Legtöbb ünnepélyünknek nagy hibája, hogy ott csak egyesek ünnepelnek és a résztvevők csak mint jelenlevők, csak mint nézők jönnek számításba. Végre már olyan mederbe kellene terelnünk ünnepélyeinket, ahol az összes résztvevők lelkük teljes egészében összeolvadhatnak, ahol az ünnep *vezérlő elveivel, eszméivel* telíthetik lelküket s azokat magukkal vihetik, hogy azoknak fönntartói legyenek.

Az ünnepélyek ne zártak, hanem *nyilvánosak* legyenek, hogy azokon nemzetünk bármely tagja részt vehessen. Legyenek továbbá *egyszerűek*, hogy mindeki teljes lélekkel részesülhessen bennük. Tekintettel az ünnepélyek nagy nemzetnevelő jelentőségére, azokon a község vezető értelmisége mindenkor jelenjék meg. Jegyezze jól meg a vezető értelmiség: *mindenkor példaadásával rakja le a szokások és cselekedetek követésének, az utánzásnak alapjait.*

Az ünnepélyekre készülni kell. Az előkészítés a rendezők feladata, akiknek teljes összhangban kell munkálkodniok. A főrendező nyugodt idegzetű, áttekintőképességű, előrelátó, intelligenciával rendelkező egyén legyen. A rendezők agilisak legyenek. Erre a fiatalok a legalkalmasabbak. Az agilitáson kívül még tradició-tisztelők, engedelmeskedni tudók legyenek és munkájukat örömmel végezzék. Vidéki községekben erre a célra a leventék kiválóan alkalmasak lehetnek s intelligens főrendező ezúton, egyben hathatós *társadalmi nevelésben* is részesítheti őket. Így lehet a falu fiatalságát a nyilvánosság előtti s későbbi közszereplésbe bevezetni.

Ha a községben rendezendő ünnepélynek még nincsenek tradiciói, akkor a lakosság közönyét az ifjúságon keresztül kell megtörnünk. Ilyen esetekben az ifjúság számára rendezzünk ünnepélyt, mert annál még megvan az ünnepély hangulatába való beilleszkedésre a lelkikészség.

Rendkívül fontos az ünnepély helyének megválasztása. Homályos, hideg, a közönség számához mérten túl nagy helyiség megölője az ünnepi hangulatnak. Viszont a kicsi helyiség kirekeszti az ünnepelni vágyók nagy tömegét. (Nemzetnevelési szempontból tehát minden községben kívánatos kultúrház építése.) Világosság, kellemes hőmérséklet, tiszta levegő, alkalmas és ízléses külsőségek, díszítések, szín, harmónia emelik az ünnepi hangulatot. *Minden egyes ünnepélynél szem előtt kell tartani a biztonsági és tűzrendészeti követelményeket.*

Ha az időjárás megengedi és az ünneplő közönség nagy száma is indokolja, akkor az ünnepély a szabadban is megtartható. Ha itt tartjuk az ünnepélyt és nem vagyunk helyhez kötve (pl. szoborhoz, országzászlóhoz) akkor olyan helyet válasszunk, ahol biztosítani tudjuk az ünnepély hangulatát. Így pl. nagy, nyilt terepek, tágas mezők ünnepélyek rendezésére nem alkalmasak, mert a távoli méretek kizökkentik a lelkeket az ünnepi hangulatból. Izléses díszítések emelik az ünnepi hangulatot.

Az érdeklődés fokozására rendkívül alkalmasak az ünnepélyt megelőző este a zenés menetek (úgynevezett zenés takarodók), toronyzenék és az ünnepély reggelén zenés ébresztők. Ime: a községi levente zenekarok is beállíthatók az iskolánkívüli nemzetnevelés szolgálatába.

Az ünnepély áhítatos hangulata megköveteli, hogy a résztvevők az ünnepélyhez illő ruházatban jelenjenek meg. Itt találhatunk alkalmat a magyar ruhaviselet felkarolására.

Maga az ünnepély méltóságteljes ütemű legyen. *Ünnepélyt hirtelen (lelki belehelyezkedés nélkül) megkezdeni sohasem szabad.* A lelki beilleszkedésre kiválóan alkalmas az, ha az ünnepélyt felvonulással kezdjük. A felvo-

nulás kielégíti a közönség néző-kívánságát, emeli a várakozás reménységét, összpontosítja a figyelmet s az ünneplőket az ünnepélyre vezeti. A menethez való csatlakozással a néző részese lesz az ünnepélynek s annak belső átélésére fogékonyabb lesz. A felvonulás kiindulhat a templomból az ünnepi istententisztelet után. A felvonulásban az ifjúság, az egyesületek zászlókkal vehetnek részt. A lelki belehelyezkedést szolgálja megfelelő énekszám vagy szavalat is.

Minden ünnepély *központja* az ünnepi beszéd, amelyet bizonyos fokú kíváncsiság, várakozás előz meg. Az ünnepi beszédnek az ünnepély *vezérlő eszméihez alkalmazkodva*, melegítőnek, izzítónak, irányítónak, ébresztőnek kell lenie, hogy vezesse az ünneplők lelkét. Ezért az ünnepi beszéd megtartására olyan egyént kell felkérni, aki *kellő lelki tartallom* mellett megfelelő hanggal is rendelkezik.

Az ünnepély hangulatának emelésére a művészetek segítségét is is igénybe vehetjük. A szavalat, a zene, ének, esetleg rövid színdarab emelik az ünnepi hangulatot. Nemzetnevelési szempontból tehát jelentősek az énekkarok, zenekarok és a műkedvelői gárdák is.

A műsor túl hosszú, zsúfolt ne legyen. A 10—20 számból álló műsoroknak nincs értelmük és jogosultságuk. A véget nem érő szavalatok, beszédek fárasztók, egyhangúak és unalmasak.

A hivatással összefüggő ünnepélyek kiegészítésére *kiállításokat* is rendezhetünk, amelyek szintén rendkívül alkalmasak nemzetnevelési célokra.

Egyik jelentős politikusunk — igen helyes meglátással — ezt volt kénytelen írni: „Csak szégyenkezve, szemlesütve állhatunk meg a magyar föld népének, a magyar parasztságnak vihartépdeste, gondsujtotta arca előtt.

A világ melyik parasztsága tanúsított nagyobb tűrnitudást a világháború borzalmas szenvedéseivel szemben és melyik többet a mostani belső, szociális, gazdasági megpróbáltatásokkal szemben, mint a mienk. A magyar parasztságban ma is adva vannak épen, rendíthetetlenül minden nemzeti nagyság, boldogulás legszolídabb, leghatalmasabb alapjai. Ezek minden optimizmusra, a szebb jövő minden igéretére jogot adnak, de csak akkor, ha felismerjük végre, hogy ne ezek ellenére, ezek elsorvasztására csináljunk politikát, hanem ellenkezőleg: ezek segítségével és ezek minél tökéletesebb kifejlesztésével."

Sajnos — a multban a magyar falu vezető értelmiségének tekintélyes része az ország sorsát csak a maga sorsában látta s azok sorval, akiknek vezetésére hivatott volt, keveset foglalkozott, azok iskolánkívüli vezetésével, nevelésével alig törődött.

Ennek az iskolánkívüli nemzetnevelési munkának egyik fontos részlete az érzelmi és kedélyélet nemesítése, gazdagítása. E tevékenységnek egyformán ki kell terjednie a nemzet minden társadalmi rétegére, a nemzet minden egyes tagjára. Ha ezt becsülettel megtesszük, akkor nem kell félnünk attól, hogy eltűnünk a történelem színpadáról.

Hübner József.

A rajziskola és a kereskedelmi szaknevelés a XVIII. század végén

A rajziskolák alapítása a magyar nevelésügy első szervezésének idejére esik. Helyenként működtek ugyan valamivel a Ratio megjelenése előtt is, ezeket azonban határozott munkakörbe állította s mellettük nagyon sokat hívott életre az a királyi rendelet, amely évtizedes előmunkálatok, tervezetek és harcok után napvilágot látott. A felvilágosodás hatása alatt Mária Terézia az állam feladatának tekintette a polgárok nevelésének kérdését; az alattvalói hűség megerősítése, az adózóképesség fokozása s az erkölcsös életre való nevelés céljából pedig alattvalóinak a megélhetést elősegítő, az ember testierőit foglalkoztató, hasznos ismeretekkel való ellátását határozta el. Birodalomalkotó tervében a termelő és értékesítő rendnek nagy szerepet szánt s a munka, a hasznos foglalkozás megbecsülésével öntudatot akart e rendbe önteni. Nagyon világosan látta birodalma gazdasági alapfeltételeit s a tanügy átszervezésének kérdésében sokkal inkább gondolt e két nemzettartó pillérre, mint az XVIII. századi nevelésügyünk monográfiáiból látszik. Nevéhez fűződik az elemi oktatás általánossá tétele, de jellege szakirányúbb, mint a mai népiskolának. Különösen hangzanék, ha éppen ő, akinek uralkodásában a hasznossági szempont a kiemelkedő, aki a műveltségadó iskolák szervezetét az egyetemig kiépítette, figyelmen kívül hagyta volna az iskolaügyben a szakszerűséget. A pietisták mintájára az elemi iskolát szánta a XVIII. század végének valóságos szakiskolájául. Az elemi iskola tantárgyai, a módszer (saganische Lehrart) a hasznosság jegyeit viselik magukon[1] s mindannyian különösen a gazdasági életre vannak tekintettel. Áll ez a megállapításunk a nemzeti iskola 3. osztályára, amelynek egyes tárgyaiból, a geometriai és szabadkézi rajzból a tankerületi székhelyek kivételével a Ratio életbeléptetése után a nemzeti iskola 4. osztálya (pl. Sopronban), majd a nemzeti iskoláknak az 1787. évben 4 osztályúvá tétele[2] után a 4.-nek párhuzamos osztálya lett. Valójában azonban sokkal több, jelentősége sokkal nagyobb: az így kialakult *rajziskola* lett a XVIII. század végének egyetlen szakirányú iskolája, ahol az iparosok és kisebb számban a kereskedők nevelése történt. Az első, aki a rajziskoláknak szakirányú nevelésünk alakulására tett hatásával foglalkozott, Szterényi József[3] volt. A piaristák törekvésein, a Ratio hasznossági szempontjain kívül ismerteti a rajzoktatásra vonatkozó XVIII. századbeli rendeleteket, néhány rajziskolánkat a felderített anyag alapján, ezek működését, felszerelését s határozottan annak a felfogásnak képviselője, hogy a rajziskola csupán iparosok képzésére szolgált. Finánczy Ernő[4] inkább nevelésügyünk általános alakulását figyelte. Művében a Rationál kapcso-

[1] Finánczy E.: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában II. 279.

[2] A helytartótanács 3213. és 3717. sz. rendeletei 1787-ben, a soproni levéltárból (Gestions—Prot. 1787. II. 649—50, 807.)

[3] Szterényi J.: Az iparoktatás Magyarországon. 15.

[4] Finánczy: i. m. II. 202, 204, 280.

latban többször említi a hasznosság elvét, amelynek egyik jelentkezése a rajztanítás. A szakirányú képzés és a rajziskolák összefüggése kiesett érdeklődési körén, valószínű azonban, hogy ő is az iparosnevelés szervét látta benne. Nevelésügyi kutatásait 1848-ig, tehát éppen abban a korszakban, amikor a XVIII. századi szaknevelésünk kibontakozik, Kornis Gyula[5] folytatta. A reális irányú törekvések között mint ipariskola szerepel a rajziskola, róla az ismert anyag alapján ad helyzetképet. Sajnálatos azonban, hogy a részletkutatások hiánya miatt a kép csak vázlatos, mert az 1790-es években a rajziskolák szaknevelésügyünk legjelentősebb tényezői. Az 1777—1848 közti időben érdekelne bennünket a rajziskolák alakulása, elsorvadásuknak oka, felszerelésük és tanulóik, a gazdasági életre tett hatásuk, helyük közoktatásügyünk szervezetében; mindezek nélkül ugyanis a jelentős monográfia hiányosnak tekinthető. Víg Albert[6] kiegészíti Szterényi munkáját az idevonatkozó újabb anyag (Magyar Iparoktatás évfolyamai) felhasználásával, saját kutatásaival s a rajziskolákban Szterényivel egyértelműen iparoktatási intézményt lát. Az ipari és kereskedelmi nevelés szoros kapcsolatára Mária Terézia terveiben először Vincze Frigyes[7] világít rá, nem tulajdonít azonban a rajziskolának oly jelentőséget, hogy az szakirányú képzésünk alapvető intézménye lehet. Nála is csak iparosképző s a kereskedőnevelésben szerepe nincsen. Ez a felfogás módosításra szorul. A rajziskola szervezete a legszorosabban egybeforrt az elemi iskoláéval. A legtöbb helyen egyazon épületben voltak, csupán tanítóiknak volt valamivel nagyobb jövedelme. Az elemi iskolával való egybekapcsolás természetes is volt: nevelésügyünk történetében a szakismereteket akkor nyujtották, amikor a növendék a kor műveltsége alapelemeinek birtokába jutott. A mondottak megvilágítására vessünk azonban egy pillantást a XVIII. századi rajziskolára.

Létrejötte a nemzeti iskola szervezésével kapcsolatos, csak olyan helyen alakult, ahol nemzeti főtanoda (4 osztály) vagy 3 osztályú elemiiskola volt. A Ratio[8] szerint ennek az osztálynak részesítenie kellett tanulóit „a mértan és természettan alapelemeiben, a szabadkézirajzban és más ügyességekben is, amelyekre azoknak lesz szükségük, akik a latin iskolába nem kívánnak átlépni." Mivel azonban ebben az osztályban a latin nyelv elemeit is tanították,[9] szükség volt egy újabb osztály felállítására, amely 4. osztályként *rajzosztály* (Zeichnungsklasse) elnevezést nyert. Ez a fejlődés nagyjában 1778 körül bekövetkezhetett az elemi iskolák szervezetében, habár a rajziskolák megindításának kezdete kideríthetetlen nincsen.[10] Víg Albert az 1786. évi leltárak alapján erre az időpontra

[5] Kornis Gy.: A magyar művelődés eszményei II. 388.

[6] Víg A.: Magyarország iparoktatásának története. 90.

[7] Vincze Zs.: A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota 138, 146; Szakoktatásunk multja és jelene 17, 37.

[8] Friml A: Az 1777-i Ratio Educationis. 95.

[9] Finánczy: i. m. II. 288; a soproni levéltárból már 1783-ban: linque Latinitatis elementa tradentis professoris salarium (Tomus II. Inclytae Regio Cameralis Commissionis 713—4.)

[10] Erre nézve csak a nemzeti és rajziskolával rendelkező városok levéltárai adhatnak felvilágosítást. Ismereteink e téren vagy hiányosak, vagy létezésükről, pl. Székesfehérvár, Kőszeg, stb. semmit sem tudunk. (Víg: Iparoktatás 109).

helyezi őket, holott pl. Budán, Sopronban már 1778-ban működött. Valószínűen ez a helyzet a többieknél is, mert ha a rajziskolák 1786-ban oly bőséges rajzanyagot tudtak küldeni,[11] úgy működésük 1786 előtt jóval megkezdődhetett. Megindulásuktól kezdve a nemzeti iskola és gimnázium tanulói látogatták. Arra nézve, hogy a szaknevelés ügyét is szolgálja, az 1783. évi rendelet[12] óta van tudomásunk s ezzel kapcsolatban érkeznek a városok tanácsaihoz az első intézkedések.[13] Ez is, valamint az 1786. évi rendelet csupán az iparosokra gondol s ezekre szab ki látogatási rendszabályokat.

A nemzeti iskola szervezetében a következő évben változás áll be. Ez az intézmény ugyanis létrejöttétől fogva csupán műveltséget akart nyujtani valláskülönbség nélkül; e nagyszabású kezdeményezés azonban megakadt. II. József 1786-ban[14] megint rendeletekkel kísérletezik a vegyes iskolák (gemischte Schulen) megalapítására. A megvalósítás elé ismét nagy akadályok gördülnek, e miatt 1787-ben, hogy az ifjúságnak a német nyelv tanulására eszközöket nyujtson s a vegyes iskolák haladékot kapjanak, elrendeli, hogy a nemzeti iskolák 4. osztályát is fel kell állítani;[15] eddig ugyanis ily 4. osztályos intézetek csak a tankerületek székhelyein léteztek.[16] Ezzel a rajziskola a negyedik osztály párhuzamos osztálya s jóformán a szakirányú képzés szervévé lett a XVIII. század végén. Rajziskoláink működése ebben az időben kellően kiderítve nincsen, tanulóifjúságáról sem tudunk eleget. Jórészt iparosok látogatták, de nyomai vannak, hogy kereskedőtanoncok is nyertek itt kiképzést. Valószínűvé teszi ezt az a feltevés, hogy ha Mária Terézia és II. József az iparosok képzéséről aprólékosan gondoskodott, azt sok rendeletben szabályozta, alig hihető, hogy a másik országfenntartó rendnek, a kereskedőknek képzéséről megfeledkezett volna. Azonkívül bár a rajzolás inkább az iparban hasznosítható, a vonalak húzásának, a kéz gyakorlásának mégis hatása van a kézírásra, annak alakulására, a szép írásnak pedig a kereskedő életében döntő jelentősége van. Ezt a gondolatot fejezi ki az 1783. évi első rendelet is,[17] amely szerint a betűvetést is a rajzzal kellene kezelni. E megfontolásokon kívül nyomai is vannak, hogy a rajziskola tanulói közé kereskedők is kerültek. Ez a fejlődés 1786 és 1792 között következett be.

---

[11] Iványi B.: Rajz- és egyéb iskolai műszerek és iskolai felszerelések 1790 körül (Magyar iparoktatás 1904—5. évf.)

[12] Víg: Iparoktatás 95. o.

[13] Főigazgatói rendelet gr. Viczky Kristóftól és erre vonatkozó tanácsi határozat (Raths—Prot. 1783. 124, 205.)

[14] A helytartótanács 28427/1785. és 6670/1786. sz. rendeletei a soproni levéltárból (Raths—Prot. 1786. I. 335—38, 339—40, 784—85). Kornis: A magyar művelődés eszményei I. 68, 76.

[15] A helytartótanács 3213/1787. sz. rendelete (Gestions—Prot. 1787. II. 588—89.)

[16] Finánczy: i. m. II. 290.

[17] Víg: Iparoktatás 96.

A helytartótanács 1792 február 17-én 2746. sz. alatt[18] többek között a rajziskolára nézve elrendeli, hogy a városi tanácsok a tanoncokat a negyedik osztály és a rajziskola látogatására szorítsák, különösen pedig a szülőket és mestereket ösztönözzék a kötelesség teljesítésére. Sopron város tanácsa még ebben az évben háromszor foglalkozik e rendelettel. Elsőízben március 21-én,[19] amikor erre a pontra nézve elhatározzák, hogy Artner Károly, Fodor József, Assmann András, Langecker Ignác és Wohlmuth Teofil tanácstagok a céhmestereknél tudakolják meg a tanoncok és azok szüleinek neveit, hogy a tanoncok iskolábajárása rendben történjék, egyben az iparosok képviselői a céhmestereknek, a kereskedők megbízottja, Wohlmuth Teofil pedig a kereskedőknek megparancsolják, hogy senkit a 4. osztály és a rajziskola bizonyítványa nélkül tanoncnak fel ne vegyenek. A tanács június 30-án ismét foglalkozott[20] a rendelettel, ekkorra azonban már a megbizottak összeállították a rajziskolát látogatni köteles tanoncok névsorát, ugyanígy Wohlmuth Teofil a kereskedőkét, egyben azt határozták, hogy a jegyzékben előforduló céhek mesterei és a kereskedők előljárói korábbi határozatukat részleges ülésen a tanoncfelvétre ismét mondják ki. A jegyzékben összeírt mestereket inasaikkal együtt a részleges ülés elé idézik s nekik komolyan kötelességükké teszik, hogy tanoncaikat vasárnap és ünnepnap a rajziskola szorgalmas látogatására szorítsák. November 26-án[21] aztán véglegesen kimondja a tanács iparosokra és kereskedőkre kötelezően, hogy a 4. elemi osztály és rajziskola bizonyítványa nélkül tanoncot fel ne vegyenek, tanoncaikat vasárnap és ünnepnapon az iskola látogatására

---

[18] ... non secus adolescentes Arti et opificia discentes ad frequentandam quartam classem et Scholam Graphidis adigantur, consequenter eorundem Parentes et Magistri ad praedictam Scholam mittendo excitentur. (Raths—Prot. 1792. I. 545).

[19] Dominis perillustribus senatoribus Artner, Fodor, Assmann, Langecker et Wohlmuth eum in finem extradabitur, ut ydem apud opificum ipsis qua commissarys adrepartitorum Magistros nomina Tyronum horumque parentum resciant, ut tam ydem Tyrones, quam et parentes et respective curatores ipsorum in ordine circa adeundem Graphidis Scholam commoveri valeant ... ipsis opificum... Magistris memorati D. Commissary prout et mercatorum dominus commissarius Wohlmuth ysdem mercatoribus injungendum habebunt, ne quempiam absque testimonio Super posito in Schola Graphidis et ad mercatores in 4. Classe unius anni progressu exhibendo ad Tyrocinium assumant (Raths—Prot. 1792. I. 546—47.).

[20] Opificum et Artificum in Elencho consignatorum Cehae Magistri, uti et Mercatorum Aulistes ad Particularem Consessum constituentur, iisdemque injungetur, ne deinceps tales ad Arti- et opificia recipiant, qui Authentico Scholae Testimonio comprobare nequiverint, se ad minimum unum Annum in 4. Classe et Schola Graphidis cum fructu exegisse ... consignati Arti- et opifices magistri, qui Tyrones habent, una cum iisdem Tyronibus ad Particularem Consessum citabuntur, iisdemque serio imponetur, ut eosdem Tyrones suos ad sedulo frequentandam Domini et Festis diebus praedictam Scholam Graphidis adigant. (Raths—Prot. 1792. II. 324—29.)

[21] ... diversis Arti- et Opificibus uti et Mercatoribus serioque injunctum fuit..., a döntés egyezik az előzőkkel. (Raths—Prot. 1792. II. 1343—45, 1347—48.)

kényszerítsék, a tanoncok viszont ezt szorgalmasan végezzék. Ez a határozat került aztán a kereskedelmi testület jegyzőkönyvébe is.[22]

A határozatoknak kétségkívül az ad értéket, hogy a szakirányú pálya megkezdését bizonyos iskolafok elvégzéséhez köti s ilymódon talán első ilyennek tekinthető intézkedés szaknevelésügyünkben. A korábbi rendeletek ugyanis azt szabályozták, hogy a rajziskolai bizonyítvány nélkül senki fel nem szabadítható, itt a tanonckodás is iskolai bizonyítványhoz van kötve. Gondol ezenkívül az intézkedés arra is, hogy a szerzett ismeretek feledésbe ne menjenek, erre valók a vasárnapi gyakorlások, ahol az iparosok rajz-, a kereskedők pedig rajz- és egyéb oktatásban részesültek. A kereskedőtanoncok valóban látogatták is a rajziskolát, ez kitűnik egy 1803-ból származó jelentésből.[23] A soproni adat különben nem egyedülálló; Révai Miklós, a győri rajziskola tanítójának 1792. évi jelentésében szintén fordul elő kereskedőtanonc.[24] Hasonlók kerülnének napfényre véleményünk szerint a városok levéltárainak pontosabb átkutatása után.

Bővebben igazolja aztán a rajziskolának a XVIII. századi kereskedelmi szakképzéshez való viszonyát az 1795. évi rendelet,[25] amely bevezetésében külön hangsúlyozza az ipar és kereskedelem kapcsolatát. „A rajziskola célja az volt, hogy a művészetek és mesterségek nagyobb tökéletességre jussanak, a kézműipart s az ebből keletkező kereskedelmet (commercium) előmozdítsák", majd később: „joggal várhatta volna az ember, hogy az országban azután ügyesebb, tökéletesebb művészek és iparosok lesznek és ilyen módon a kereskedelmünket is jobban felvirágoztatják." Különösen nagyjelentőségű azonban a rendelet 5. pontja, amely XVIII. századi szaknevelésügyünket a rajziskola szervezetében egy újabb intézménnyel gazdagította s amely egyúttal sejteti azt a fejlődést, ahogy az ipari és kereskedelmi szaknevelésügy a XIX. században haladt a kettő különválásáig. A rendelet e pontja szerint ugyanis megállapítást nyert, hogy a rajziskolát oly tanoncok is látogatták, akik sem írni, sem olvasni nem tudtak s ezek hiányában a szükséges előmenetelt sem mutathatták fel. E miatt elrendeli II. József, hogy az úgynevezett ismétlőórákat, amelyeket a fenti hiány pótlására nagy eredménnyel vezettek be korábban egyes városokban, nemcsak a falvakban és mezővárosokban, hanem a nemzeti iskolával rendelkező városokban is rendszeresíteni kell. Ilyfajta órákat vasárnap és ünnepnapon kell tartani; az iparo-

[22] A helyzet kellő ismeretének hiányában Udvardi Lakos János nem tudja értelmezni a ker. testület bejegyzését. Sopronban 1779 eleje óta rajziskola működik, ezt látogatták a kereskedőtanoncok is. (Kereskedelmi Szakoktatás 1937—38. évf. 217.)

[23] H. Matuschek: Verzeichnis über den Zustand der Zeichenklasse der königl. Freystadt Oedenburg für die zweyte Hälfte des Schuljahres 1803. Nr 695 (levéltárban.)

[24] Vig: Iparoktatás 115, 2. sz. jegyzet.

[25] A latinnyelvű 19655/1795. sz. rendelet megvan a városi levéltárban (Prot. Sen 1795. II. 1086—1101).ezt „Verdeutschung der von der Hochl. Königl. Hung. Statthalterey an den Löbl. Magistrat der Königl. Freystadt Oedenburg untern 25 September Nro 19655. auf Allerhöchstenn Befehl erlassenen Verordnung" szószerinti német fordításban hirdetmény céljára kinyomatta a város. A részeket innen veszem.

soknak és kereskedőknek viszont a legszigorúbban el kell rendelni, hogy tanoncaikat ez ismétlőórákra, amelyek délelőtt és délután 2—2 óráig tartanak, kivétel nélkül küldjék. A rendelet kiemeli, hogy egyes városokban már korábban létesültek ily iskolák. Ilyen hely volt kétségtelenül Sopron is, ahol már 1783-ban[26] szerdán és vasárnap történik a képzés, 1786-ban[27] vasár- és ünnepnap délelőtt és délután 2—2 óráig különféle tárgyakat tanitottak, ezt igazolják az 1792. évi tanácsi határozatok is. Ezután már mint ismétlőórák szerepelnek a rajziskola szervezetében a XIX. század elejétől addig, míg a kereskedőtanoncok nevelését a kereskedelmi testület 1846-ban[28] kezébe nem veszi. Ugyanez lehet a fejlődés iránya mindazokban a városokban, ahol a rajziskolák túlélték a XIX. század első három évtizedét.

Közoktatásunk 1777. évi újjászervezésével tehát megindul nálunk is a szakirányú nevelés a rajziskolában. Kezdődik ez a folyamat az ipari oktatással, ebbe az 1790-es évektől kezdve belekapcsolódik a kereskedelem is s vele együtt halad. Az 1795. évi ismétlőiskolával alakul meg először a rajziskola keretében a kereskedelmi képzés, míg a rajzoktatás továbbra is az iparoktatás szolgálatában áll. A rajziskolák a XIX. század elején kevés kivétellel elsorvadnak, megmarad azonban az ismétlő iskola, ennek gyökereiből támad fel Széchenyi eszméinek hatására gazdasági életünk kifejlése idején a kor kívánta ismeretek nyujtásával először kereskedelmi szakoktatásunk s aztán mintegy emberöltőre kezd ismét ipari szakoktatásunk ébredezni.

Veszelka László.

Nevelői szempontok az iparostanonc képzésben

Talán a legnehezebb nevelői feladatokkal azoknak kell megküzdeniök, akik az iparostanonciskolai növendékek gyakorlati oktatásával és nevelésével foglalkoznak. A legnyersebb és legcsiszolatlanabb, a nagy magárahagyottság folytán a legdudvásabb talaj a nevelői megművelés számára az iparostanociskolák tanulóinak lelkülete.

Az iskolai utasítások nagyjában meghatározzák azokat az irányelveket, melyeket követendő szempontoknak kell tekintenünk nevelői gyakorlatunkban: „Az iparostanonciskola feladata az, hogy a tanoncokból Istenfélő, hazafias érzésű, felebarátját szerető, becsületes, munkakedvelő, kellő értelemmel és szaktudással rendelkező iparost neveljen.“ E fő irányelvek mellett a tanonciskolai oktatóknak kell megállapítaniok azokat a részlet-szempontokat, melyeket adott körülmények mellett, a mindenkori viszonyok lehetőségeinek figyelembe vételével érvényesíteniök kell nevelői eljárásukban.

---

26 Raths—Prot. 1783. 205.

27 Prot. Sen. 1786. 1233—34, 1322—23.

28 Mitteilungen über das Ödenburger Handelsgremium von 1690—1890. Bővebben a városi jegyzőkönyvekben.

Aki tehát iparostanonciskola keretében fejt ki gyakorlati nevelést, annak elsősorban helyes irányú, szeretetből sarjadó szociális érzéke kell, hogy legyen; mert e nélkül soha sem fogja megérteni tanulóit s mindig idegenül és bizalmatlanul állanak egymással szemben. Meg kell tehát ismernünk tanulóink életkörülményeit, társadalmi és szociális helyzetét s ennek figyelembe vételével igyekezzünk minden erőnkkel arra, hogy valóban olyanokká neveljük őket, amilyen igényeket velük szemben leendő társadalmi elhelyezkedésük mellett a vallás erkölcsi normái, a hazaszeretet nemzeti öntudata, a társadalom etikai követelménye és saját létük érdeke támaszt. Ebből következik, hogy nem elég csupán az értelemfejlesztés és ismeretgyarapítás, hanem e mellett etikai lelkületet kell kifejlesztenünk tanulóinkban, mert csak így válhatnak a társadalomnak s az államnak építő, hasznos és öntudatos erkölcsi egyedeivé. A szakirányú iskolák funkciója, a szakoktatás korántsem jelenti azt, hogy a szakismeretek puszta közlésével s esetleges beemléztetésével eleget tettünk az iskola által ránkrótt kötelességünknek: az értelem helyes irányú kimővelése mellett a lelkületnek magasabbrendű érzelmekkel való nemesítése elsőrangú feladatunk. Az erkölcsi alapot nélkülöző értelmesség egyenesen káros kihatású lehet; az értelem nélküli etikai érzület viszont jótékony hatású aktivitásában s kezdeményező erejében ernyedt. A helyes út tehát az, hogy az értelmi és érzelmi nevelést egyenértékű hatékonysággal párhuzamosan gyakoroljuk.

Talán egyik ifjúsági réteg sincs annyira rászorulva a nevelésre, mint éppen az iparostanonc iskolák tanulói; életkörülményeik olyanok, hogy a céltudatos nevelés áldásaiból legmostohábban vehették ki részüket. Rendszerint szegény és kulturálatlan szülők gyermekei, kiknek az élet kemény, gyötrő gondoktól terhes harcában sem idejük, sem lehetőségük, sem érzékük nincs ahhoz, hogy a közvetlen családi nevelés meleg és termékenyítő szeretetével alapozzák meg gyermekük lelki világában az erkölcsi értékeket. E hiányos családi nevelés után kerülnek tanulóink az elemi iskolába, ahol már tervszerű kollektív erkölcsi nevelésben részesülnek. Az iparostanoncok zöme csak elemi iskolai előképzettséggel bír. Tehát jótékony, tervszerű, tudatos nevelést csak itt kaphattak, ahol még kicsiny koruk s túlságosan ösztönös értelmi fokuk folytán nagyon nehéz bennük az erkölcsi érzék tudatosítása. Ha pedig a tanonciskola padjait elhagyják, nincs többé senki, aki megértő szeretettel, nevelői jóakarattal támogassa őket munkás életük nehéz harcaiban. Az iparostanonciskolai oktatóknak a nevelés terén tehát nagy feladatuk van! Meg kell látnunk bennük a korán nehéz munkába kényszerült ifjú küzdő embert, akiken a nagy társadalmi magárahagyatottság folytán sokan élik ki sokszor méltatlan haragjuk igazságtalan bosszúját. Ez a szeretet és megértő támogatás nélkül való légkör teszi őket fásulttá s a magasabbrendű jó iránt olykor érzéketlenné. Ereszkedjünk tehát le hozzájuk támogatni akaró bizalommal és akkor e leereszkedés valójában nevelői felemelkedést, hivatásunk magaslatára való helyezkedést jelent.

Adjunk mindenek előtt *vallásos lelkületet* tanulóinknak, mert hiszen az életben nem találhatunk megnyugvást más lelkülettel. Ne helyezkedjünk arra a kényelmes álláspontra, hogy a valláserkölcsi nevelés csak a

hitoktatók feladata. A tanulókra nagyon is jó hatással van, ha mi is foglalkozunk az Istenhit kérdésével. Az ú. n. „erkölcsi prédikációk" fakult frázisai nem sok hatással vannak az iparostanonciskolák növendékeire; éppen ezért sokkal inkább a meggyőző észokok és az egyszerű emberi érzések felkeltésével tegyük lelkületükben gyümölcsözővé a hitélet fontosságát. Világítsunk rá arra, hogy egy élőfa, egy virág, egy fűszál, egyetlen porszem az Isten mindenhatóságának ezer csodáját, létének valóságát ezer bizonysággal hordja magában. A fizikai világ kérlelhetetlen törvényszerűségei lépten-nyomon hirdetik a nagy Alkotó csodás bölcseségét Nem is beszélve a világmindenség óriási „perpetuum mobile"-jéről, melynek mérhetetlen rejtett csodáit a véges és gyarló emberi szellem megérteni sem tudja, csak alázattal hódolhat annak, aki mindezt megalkotta. Az ember nem győzte le a természetet, csak alkalmazkodott Isten által megszabott törvényeihez. S az etikailag értékes és igazi tudás az, amely meglátja a fizikai jelenségek mögött a végtelen bölcseséget, a mindenható jóságot s az egész világot átfogó magasabbrendű lelkületet. A rendelkezésünkre álló eszközök segítségével ezt éreztessük és értessük meg tanulóinkkal.

A valláserkölcsi neveléssel párhuzamban a tárgyi oktatás keretén belül is állandóan élesszük a *nemzeti öntudat* erejét. Az iparostanoncok erre felettébb rászorulnak, mert szociális és társadalmi helyzetük sajnálatosan előnytelen volta folytán a legjobban ki vannak szolgáltatva az önös érdekű, felelőtlen politikai demagógiának. Fel kell bennük ébresztenünk a nemzeti mivolt tudatát, a fajszeretet szolidáris érzelmét. Tervszerűen kell beillesztenünk a tárgyi ismeretek sorába a nemzeti önbecsülésnek nemzetépítő felbecsülhetetlen értékét. Éreztessük meg velük, mit jelent magyarnak lenni, mi a mi magyarságunk! Öntudatos, hazáját szerető, történelmi nagyjait büszke önérzettel tisztelni tudó hajlandóságokat erősítsünk bennük. Ha magyarok voltunk, ezentúl magyarabbak legyünk! Élesszük hitüket, hogy a magyar nép nagyrahivatott: a történelmi igazságtalanságok próbatüzéből diadalmasabban és nemesebben kerül majd ki, mert az öntudatos nemzeti és fáji összefogás eszméjén nem tud többé diadalt venni az erőszakos igazságtalanságok hazug áleszméje. Legyenek büszkék arra, hogy magyarok s ezt a büszke önérzetet tegyék magukban méltóvá azzal, hogy erkölcsös érzelmű tagjai lesznek a magyar társadalomnak. Az otthon, a szülőföld, a haza adják meg a mi nemzeti életünk keretét. „A nagyvilágon e kívül nincsen számunkra hely" s ha van: ott idegenek vagyunk!

Meglehetősen műveletlen parlag az ifjú iparosnemzedék belső világa a *társadalmi nevelés* szempontjából, mind az udvarias jó modor, mind pedig embertársaikkal való érintkezésük helyes módozatainak tekintetében. Hívjuk fel figyelmüket mindazokra a feltétlen igényekre, melyeket a társadalom az iparosokkal s fokozottabban a jövő iparosnemzedékkel szemben támaszt. Az ember társas lény s e társasági és társadalmi viszony harmónikus rendje kulturáltabb és feltétlen szolidáris magatartás kötelességét kívánja meg mindannyiunktól. Vessük érzékeikbe, hogy tudják értékelni mások életét és mások munkáját is, mert csak az számíthat őszinte tiszteletre, aki tud másokat is megbecsülni. Tegyük meg-

győződésükké, hogy torz és féljellem az, aki nem tud méltón építő munkás tagja lenni a maga társadalmának. Az élettel szemben nemcsak jogaink, de elsősorban kötelességeink vannak: ahova a sors körülményei folytán jutottak, ott becsülettel állják meg helyüket. A maradék nélkül teljesített kötelesség erkölcsi jutalma pedig az a megnyugtató, önbecsülő örömérzet, mely a lelkiismerettel végzett munka elmaradhatatlan áldása!

A *jellemképzés* tengelyében gondos, kötelességtudó munkáskedélyen kiművelése álljon, hogy cselekvésük minden megnyilatkozását a felelősségérzet hassa át. Éreztessük meg velük, hogy minden munka: alkotás s a buzgalommal, az odaadással végzett munka eredménye hozhatja meg alkotójuknak az elismerést s ez teremti meg számukra a megbízhatóság közhitét. Az életben minden mindennel összefügg s így az ő munkálkodásuk is szerves és kiegészítő része a nemzet tevékenységének. Munkájuknak ez az altruisztikus, mindig a jobb és nemesebb felé törekvő indítéka lehet nemzeti létünk újjáéledésének tőkés záloga. A pontatlanság s a tunya felelőtlen könnyelműség előidézte mulasztásaikkal elsősorban önmaguk anyagi létét veszélyeztetik, de ezenkívül az egész iparostársadalomra és magyar hazájukra zúdítanak érdemtelen szégyent. Az élethez való méltó jogunkat csak az érdemleges munka biztosíthatja számunkra.

Minden szélesebb érvényű törekvés előbbrejutásának és céljai megvalósíthatóságának feltétele a szolidáris kölcsönösség harmónikus egyensúlya. Ebből természetszerűen következik, hogy nemcsak a dolgozó ifjúságnak vannak kötelességei a társadalom iránt, hanem a társadalomnak is mélyre ható feladatai vannak az iparos-ifjúsággal szemben, ha azt akarjuk, hogy az iskolai nevelés minden igyekezete valóban termékeny talajra találjon lelkületükben. Elsősorban szociális helyzetük megjavítása igényel sürgős és gyökeres intézkedéseket. Ebből az ifjúságból adódik az ipari munkásság csoportja és a magyar kisiparos osztály, mely mint politikai tényező is jelentős rétege a nemzet életének. Ezért ennek a társadalmi osztálynak magatartása nem lehet közömbös az egész nemzeti társadalom szempontjából, mert szociális védtelensége és támogatás nélkül való elhagyatottsága a társadalom rendjével szemben gyűlölködő szándékú tömeget alakíthat belőle s kivonja a nemzeti eszmevilág hatköréből. A tanoncévek alatt a műhelyben eltöltött idő nagyon megviseli testi és lelki erejüket. Sajnos gyakori eset, hogy amikor az iparostanonc felszabadul, a nemzetietlen mételyező eszmék ügynökei megveszik a lelkét. Intézményesen kell oltalmat nyujtani nekik, hogy biztos fedezékből védhessék ki a politikai tévtanok csatlósainak bujtó támadásait. Érezzék meg azt, hogy építő szerves részei ők is a nemzet egyetemességének, hogy beletartoznak a magyarság nemzeti és társadalmi közösségébe. Az emberre legelkeserítőbb az a tudat, hogy sajnálatos helyzetük okai nem ők maguk, hanem a külső körülmények; mert így az önmentő jóakarat is meddő kísérlet marad. Foganatos törvényekkel kell tehát biztosítani és ellenőrízni szociális viszonyaiknak minden vonatkozásban való emberies voltát. Csak röviden utalok a *tanoncotthon* üdvös intézményének gondolatára, melynek országos viszonylatban való kiépítése messzemenő

eredményekkel biztosítaná az ifjú iparosnemzedék életnívójának emelkedését. E tanoncotthon egyszersmint székháza lenne helyesirányú nevelői vezetéssel működő tanoncifjúsági-egyesületnek, hol a nemzeti kultúra áldásait élvezhetnék és maguk is szellemi öntevékenységgel aktív kifejezői lennének a magyar kultúrának. Ez egyúttal a szükségszerűen nagyon kívánatos *levente-otthon* intézményét is magába foglalná s szerves kiegészítő segédterülete volna a tanoncnevelés szélesebb skálájú nemzeti ügyének. A leventeképzés terén kétségtelenül mutatkoznak hiányosságok s ezeknek kiküszöbölésére talán legjobb mód az volna, ha a leventeintézményt az iskola hatáskörébe vonnák. Ezáltal pótolná az iparostanonciskolai tantervből kimaradt ifjúsági testnevelés hézagait is. Sokkal bensőségesebb s lélekkel telítettebb volna a levente-foglalkozások hangulata és légköre az iskola keretein belül s nevelői szempontból hathatósan támogatná a nemzeti nevelés eredményesebbé tételét.

Az intézményes keretű társadalmi és nemzeti nevelésnek mintegy mintaszerű szervét említhetem a cserkészet intézményét. A cserkészet valóban hivatásának magaslatára tudott emelkedni s minden vonatkozásban megfelel azoknak a feladatoknak, melyeket célkitűzéseiben körvonalaz. A cserkészetnek is természetesen az iskola hajlékában van a helye, hogy áldásos működésével jótékonyan támogassa az iskolai nevelés ügyét. Forrjon össze az iskolával ez a szervezet, hogy azok az iparosifjak is, akik már elhagyták az iskola padjait, de cserkészek maradtak, e bensőséges viszonyban maradjanak meg továbbra is az iskolával s volt tanáraikkal. Minél több cserkésze van egy iskolának, annál több jellemerős munkás harcost ad a magyar társadalomnak.

Befejezésül még csak annyit: mi tanonciskolai tanárok törekedjünk az iskolában olyan légkört megteremteni, hogy legyen az e korán nehéz munkába kényszerült fiatalságnak megnyugvást és enyhet adó oázis. Ne lássák az iskolát valami kényszerű rossznak, de tekintsék azt feltétlenül szükséges és érdemleges jónak. Mibennünk pedig ne a hivatalos akaratnak zord végrehajtó eszközét, hanem a támogató jóakarat keresztényi emberét lássák. De megkívánt esetben legyünk következetesen szigorúak is s követeljük meg mindenkor a feltétlen fegyelmet, mert e nélkül nincs rend, rend nélkül pedig nincsen alkotó emberi élet. Hivatásunk feladatkörébe tartozik az is, hogy jogos érdekeiket védelmezzük s helyzetüknek kívánatos megjavításáért tőlünk telhetően jóindulattal harcoljunk.

Oktatói és nevelői eljárásunkban munkánk legszebb s legméltóbb érdemi jutalma: megértőbb tanulóinknak ragaszkodó szeretete és bizalma. Ennek a gondolatnak jegyében legyünk a kultúra szerény magvetői és dús áldással legyen termékeny az a barázda, amelybe a magyarság szebb jövőjének hitét és akaratát palántáljuk el.

Jeszenszky Sándor.

Szlovenszkói magyar pedagógusok.

Szlovenszkó magyar nevelő-társadalma a tizennyolcas államfordulatot követő években, úgyszólván, légmentesen elzáródott a *„belterjes magyarság"* szellemi erőfeszítéseitől s a kietlen partra vetődött élőlény módjára saját szervezetének tartalék-anyagát elfogyasztván, az életet jelentő feltételek hiján: *pedagógiai gondolkodása zátonyra futott.*

Ha akadt is a számüzetés e keserű éveiben (1918—1921) megszólalni merő magyar pedagógus, az eszme terjedési vonálát már eleve eltorlaszolta az a körülmény, hogy a kisebbségi nevelők nem rendelkezhettek a gondolatterjesztés gyakorlati eszközeivel. 1938-ig a periférikus magyar élet azonban már kitermelte a kisebbségi művelődés elfogadható formáit. Ma már a végvidéki kultúránk is szóhoz jut a maga tapogatózó útkeresésével, de mindenesetre bátor, önérzetes hangjával. E kísérő jelenséget is érzékeltető szlovenszkói kultúrszemlénk során meg kell emlékezzünk, *munkaközösségük szervezeti formáiról* s ezeken belül pedig az *egyes pedagógusok* irodalmi ténykedéséről. Vizsgálódásunk folyamán kétségtelenné válik, hogy a tespedés mélypontjáról az alkotó munka felé lendült nevelőink életösztöne s lelkük csodálatos finomságú műszere kilengvén nyugalmi helyzetéből, a sok elszigetelt rezdülés, *1938-ban* már több nagyszabású munkaszervezetben küzd *a magyar kultúra folytonosságáért.*

Tárgyalandó kultúrszerveiknek — kívülről nézve — az a legszembeötlőbb sajátsága, hogy valamennyiükben *a hivatásos nevelőkön múlik a vezetőszerep.* Az 1874-ben alakult pozsonyi *Toldy-Kör,* az 1898-ban keletkezett *Kazinczy-Társaság* Kassán s az 1911-ben létesült komáromi *Jókai-Egyesület* kereteiben a pedagógusok vállvetett munkáját kell szemlélnünk, s ezekhez csatlakoznak a szükség létrehozta új alakulások. Különösen szép küldetést tölt be a *Toldy-Kör,* mely kiállítások-, hangversenyek rendezésével s a magyar irodalom remekeinek gyűjteményes bemutatásával ápolja a kisebbségi nemzet életösztönét. Szlovenszkói művelődési életünk alapvető sajátosságaként említem azt, hogy náluk a *„szellemi kiváltságosok"* rendi szervezkedése teljesen ismeretlen fogalom, mert minden teljesítményükkel az ottani magyar *népkultúra* „minőségi többtermelésének" fokozását szolgálják. A szélesebb sodrú néprétegek szellemi szükségleteit hivatott fedezni a *„Szlovenszkói Magyar Kultúr Egylet"* (*SzMKE.*) Alapszabályai lehetővé teszik, hogy mindenütt, ahol 20 magyar kivánja, kultúrszervezetet létesitsen. A *SzMKE* 2 folyóirattal rendelkezik: a tudományos színezetű *Nemzeti Kultúrá*-val s a néphez szóló *Magyar Vasárnap*-pal. Kárpátalja térségein ugyanezt a feladatot végzi a *„Ruszinszkói Magyar Kultúr Egyesület" (RMKE).*

Kiváltképpen jellemzi felvidéki kultúregyleteink irányító, szervező munkáját — ha már testületi erőelosztásról beszélünk — az a körülmény, hogy a nemzeti művelődés igazi mentőmunkásai a néptanítók, akik a „Szlovenszkói Általános Magyar Tanító-Egyesület"-ben (SzÁMTE, alapítási év:1921; hivatalos közlönyük a „Magyar Tanító") tömörültek. Célja: *„Szlovenszkón a tisztán magyar tannyelvű iskolákban, vagy párhuzamos osztályokban működő összes tanerők egyesítése, hogy valamennyi magyar*

iskola tanerőiben az összetartozandóság érzése tudatossá váljék. — A magyar kultúra megtartása, valláserkölcsi alapon való továbbfejlesztése és a tagok pedagógiai műveltségének emelése . . ."[1]

Kultúrküldetését másrészt abban teljesíti, hogy a magyar- és a világszellem nagyjainak életfordulóit bensőséggel megüli s erről a magyar tannyelvű iskolákban intézményesen is gondoskodik. Támogatásával, 1933-ban, megalakult a „*Magyar Tanítók Szövetkezeti Könyvesboltja*", mely célul tűzte ki a szépirodalmi művek megjelentetését is. A tanítórendnek ez a központi munkaszolgálata *(SzÁMTE)* a *falu-nevelés* valamennyi kulturális mozgalmában is dicséretes módon közreműködött.

Szintén jelentékeny, noha nem az érdekképviseleti elvhez kötött szervezeti formája kisebbségi kultúránknak, az ú. n. *Magyar Masaryk-Akadémia (= „A Csehszlovákiai Magyar Tudományos, Irodalmi és Művészeti Társaság")*. A köztársaság egykori elnöke, T. G. Masaryk, 1930 őszén, az alsósztregovai *Madách-sír* megkoszorúzásakor igéretet tett egy magyar tudományos, irodalmi és művészeti társulat megalapítására, mely *1931. november 8-án* alakilag is megszületett.[2]

Első két éve az alapszabályok kidolgozásával s a nagyvonalú munkaterv megállapításával telt el s a kezdet nehézségeit a felkérendő munkatársak körüli vita is fűszerezte. Ebbe az időbe esik a *Társaság* csinos könyvtárának alapvetése s a „*Magyar Figyelő*"-nek megindítása. Négy szakosztálya alakult: I. *pedagógiai-filozófiai*, II. *kisebbségi* (benne a *néprajzi)* III. *természettudományi*, IV. *nyelvtudományi*.

E 4 szakbizottság eddig elért munkateljesítményével, lapunk hasábjain, nem kívánunk foglalkozni, csupán a sorrend szerint is első: a *pedagógiai-filozófiai* munkaközösség küldetésének termékenységét iparkodunk — konkrét módon — megállapítani.

A jelzett *Társaság* kiadásában, *Krammer Jenő* dr. érsekújvári reálgimn. tanár szerkesztésében jelent meg a *Pedagógiai Évkönyv* első száma.[3]

Évkönyvük átfogó szelleméből kicsendül a *természettudományi* érdeklődés túlsúlya a „*történetiség*" rovására. Ha a felvidéki pedagógusok szellemi színképét akarjuk felvázolni, akkor ennek ez a legkidomborodóbb tünete. Valóban, az *Évkönyv* egyetlen-egy olyan cikket sem tartalmaz, melynek vajmi csekély köze is lenne a „*historizmushoz.*" Ezt a jelenséget közeli megvilágításba helyezi az a körülmény, hogy Szlovenszkó kisebbségi magyarsága az államfordulat tényével gyökerestől kiszakadt az ú. n. „*történelmi légkörből*" s azóta mesterkélten tákolt létfeltételek között vívja mindennapi életharcát.

Hétköznapiasan pergő életük számottevő túlterhelésével magyarázhatjuk az elvont „elméletiség" kiáltó hiányát, amit ők maguk is éreznek, hogy nem fenyegeti őket a „mindennapos valóságtól" elszakadás veszе-

---

1) Alapszabályok 4. §-a.

2 Masaryk elnök 1 millió Kc-nyi alapítványából alakult, 73 alapítótaggal.

3 Pedagógiai Évkönyv: 1937. Szerkeszti: Krammer Jenő. Kiadja a Csehszlovákiai Magyar Tud. Irod. és Műv. Társ. Tudományos Osztálya. Nyomatott Farka-Mihály könyvnyomdájában, Nové Zámky. Ára 15.— Kč, 97 l. 8°

delme, hanem megfelelő tudományszervezés híján, inkább az elméleti kérdésekben maradnak járatlanok.

Előszavukban kifejtik az Évkönyv feladatát: *„nevelésügyünk kérdéseinek rendszeres, mélybehatoló vizsgálata, a neveléstudomány elméleti eredményeinek a mindennapos gyakorlattal való összehangolása, egyszóval hivatásunk tudatosítása.* Konkrét munkatervüket a lenti idézet szólaltatja meg: *„Az évkönyv elgondolása körülbelül így festene: egy-egy tanulmányban magyar, illetőleg csehszlovák szakemberek beszámolnának a neveléstudomány azévi fejlődéséről, a gyakorlati eredményekről, intézményeink működéséről, valamint a legközelebbi jövőre kitűzött feladatokról. Pedagógustársaink viszont saját munkakörükről küldenének jelentést, akár szorosabban véve tanítói gyakorlatukkal összefüggésben, akár szlovenszkói magyar kultúrmunkájukkal kapcsolatban. Így a Pedagógiai Évkönyv hű tükre lenne egy egy év szlovenszkói magyar pedagógiai életének és mindenki tudná, hogy benne évről-évre megtalálja az elmult esztendő szellemi mérlegét.“*

E szerkesztői programmal kapcsolatban állítsuk fel tehát az elmult (1937-es) esztendő kultúrmérlegét a Felvidéken folyó nevelő-munka tükrében.

Kiváltképpen jellemző a Felvidéken végbemenő kultúrmunka szervezeti megoszlására az a tény, hogy még egy ilyen nagyméretű pedagógiai megmozdulást is a polgári iskolai gondolat érdemes úttörőjének, szakfelügyelői minőségben szerzett tapasztalatainak közreadása vezethet be. *(Krammer József:* Szakfelügyelői tapasztalatok, 7—15. l.).

Évkönyvükben elhelyezkedő tanulmányok 3 nagy tartalmi körre bonthatók: I. *Kisérleti lélektan* s ennek életkapcsolatai. II. *Gyakorlati pedagógia.* III. *Iskolánkívüli kultúrfeladatok.*

I. *Kisérleti lélektan . . .*: *Nánay Béla* (Debrecen) „A legújabb magyar pedagógiai és lélektani törekvések útmutató ismertetése“ címen velős rövidséggel (16—35. l.) összegezi kiemelkedőbb országos mozgalmainkat. *(Ranschburg, Schnell, Nagy* stb. . , elvek, intézetek, kiadványok . . .) s a lélektani kutatás útjelzői sorában említi lapunk szerkesztőbizottsági tagjait, *Várkonyi Hildebrandot* s a tehetség és eugenika viszonyának elismert magyar művelőjét, *Somogyi Józsefet.* Dolgozata pedagógiai vonatkozásában ismerteti az egyes iskolafajok szempontjainak legmegfelelőbb kiadványokat. Ekkor találkozunk, polg. iskolai kapcsolatban, a szegedi Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának az „első vonalban“ történő felemlítésével (28. l.).

Szlovenszkó tarkán hullámzó néprajzi képének megfelelően misem természetesebb, minthogy a munkatársak sorában a különféle nemzetiségek (németek, csehek,) pedagógusai is képviseltették magukat.

Herbert Schiff (Prága) soronlévő értekezésében (Megjegyzések a gyakorlati lélektan körül, 36—43. l.) rámutat arra, hogy a felelősséggel teljes pszichológiai tevékenységnek legkíméletlenebb kerékkötői mindenekelőtt a statisztikai és matematikai módszerek meggondolatlan alkalmazásában rejlenek (36. l.) s elmélet és gyakorlat szintézisének főszabályaként szellemes megoldással szolgál: *a „teoretikus magatartás“ a „filozófiai“ (és nem matematikai)* érdeklődés zsinórmértékül való elfoga-

dását sürgeti (43. l.). Következő dolgozatuk *Frantisek Hyhlik* besztercebányai áll. reálgimn. tanár tollából ered, aki eddigi gyakorlatában főleg a svájci *Rohrschach*-módszerrel végzett lélektani megfigyeléseket. Szóbanforgó tanulmányában is teljességgel a pszichotechnika alapjelenségeinek körében vizsgálódik (Pályaválasztási tanácsadás és pszichotechnika Csehszlovákiában, 44—54. l.) s ösztönösen elkülönült fejezeteiben [I. Fejlődés és szervezet, II. A pszichotechnika módszerei és a tanácsadói munkakör, III. A tanácsadás mai feladatai a pályaválasztás előtt] nagyvonalúan éleselméjű áthidalását látjuk *a kisérlet és élet kétneműségének.*

A második gondolati egység *(Gyakorlati pedagógia)* cikkeit sikerült a közoktatásügyi szervezet lépcsőzetéhez alkalmazniok. Ebben a kapcsolatában részesül korszerű megvilágításban az eleddig gyomlálatlan népiskolai testnevelés problémája *(Dobossyné Szporni Anna*: Néhány gyakorlati szempont az elemi iskolai tornatanításhoz, 73—84. l.) Szlovenszkói, *anyagiakban szűkölködő magyar iskoláink szempontjából* óriási jelentőségűnek tartjuk eszmeindításait, melyek hivatottak arra, hogy a népiskolai tanításba ott is pezsgő életet öntsenek, ahol a *tornaterem, pénzügyi alátámasztás hiányzanak* s éppen ezért az életet tekinti maga előtt, amidőn minta-tanításait az *osztályteremben, az udvaron, az országúton* s nem utolsó sorban *a rosszul felszerelt tornateremben* peregteti le. A népiskolai célkitűzések egy másik, nem kevésbbé fontos, „készségéhez" fűz alaposan indokolt észrevételeket rövid, de annál sokatmondóbb formában *Jánoska Tivadar,* pozsonyi képzőintézeti tanár (Hozzászólás a normál írás tanításához, 69—72.l.) Gyakorlati szempontú elméleti fejtegetéseit — a kordivattól eltérően, — nem rekeszti be a bravurpedagógia retorikájával, hanem az egész országra kiterjedő tapasztalati beszámolót kér jövő évi almanachjukba. *Wimberger Mária* pedagógiai neveltségét már a polgári iskolában szerezte s ezt ki is domborítja gyakorlatias észjárásával, amidőn *Richard Grothe* bécsi rajzpedagógus nyomán (Kindertümliches Zeichnen) járva az oktatás kiindulópontjául a *„spontán gyermekrajzot"* szögezi le (A rajztanítás új útjain, 65—68. l.). Konkrét megfigyelései, a fogyatékosságok kiküszöbölését célzó javaslatai a modern rajzpedagógia mélységeit sejtetik.

E gyakorlati szempontú pedagógiai útegyengetés sorompóját ereszti le *Szerényi Ferdinánd* pozsonyi reálgimn. tanár, aki röpke dolgozatában (A természet megismerése a mai iskolában, 62—64. l.) a módszeres természetlátásról közöl eszmekeltő gondolatokat.

A pedagógus műhelyének csak részleges dimenzióját mutatná az évkönyv, ha nem kereste volna *az iskola és élet* valóban meglévő összefüggéseit. *Molnár János* csúzi néptanító (A tanító munkája falun, 85 – 90. l.) a kisebbségi kultúrszervezkedés legvérzékenyebb tünetét ecseteli, de azonmód meg is jelöli a kibontakozás egyetlen járható útját: *„A két osztály* (kisgazdalakosság + munkásosztály) *ellentétét kell valamiképpen a tanítónak kiegyensúlyoznia és a két ellenfelet egy közös eélba, a kisebbségi kultúrmunkába kell beállítania"* (85. l.).

Drien Károly érsekújvári polg. isk. tanár írása a kisebbségi művelődéspolitika remekbeszabott foglalata, aki az elszakított magyarság józan realizmusával vallja Apáczai Cseri János máig időszerű nemzet-

politikai intelmeit: *„Kelj fel mondom és állíts végre iskolákat!“* (A kisebbségi magyar iskolapolitika és középosztály kérdéséhez, 55—61. l.).

Az évkönyvben, a zárószó jogán, helyet szorítottak a *mérnöki műveltségű*, de irigyléstkeltő pedagógiai tapintatú *Fizély Imrének* is (Tapasztalatok a szülői ház és az iskola együttműködésének műhelyéből, 91—97. l.). Mint a *„Pozsony és Környéke Szülői Társulatok Szövetségének“* elnöke, került a pedagógiával kapcsolatba. Egyenesen neki szánták e szerepet. Gondolatvezetését illetően csak egyetlen-egy hozzáfűzésünk akad: *Kár, hogy kevés ilyen megértő, iskolaszerető szülővel találkozhatunk!*

Előttünk áll szlovenszkói magyar kartársaink nevelésügyi tevékenységének egyik *1937. évi zárószámadása.* Belőle, mindannyionk számára kisugárzik az a nagy igéret, hogy a szlovenszkói magyar pedagógusszellem friss életlendületre fakadt. Minden fejezete egyformán a modern szakember felkészültségét hirdeti, mert a tanítás munkájának *neveléslélektani elemzése* egyik vezető szempontjuk, de körültekintő érdeklődésük behálózza az *iskolánkívüli kultúrmezőket* is.

Munkájukat összevetve a mienkével, azonnal megállapítható a *kétfajta szemléletforrás*, illetőleg a *természettudományi-* s a *történeti gondolkodás szintézisének megrekedt problémája.*

Szlovenszkó magyar kisebbségének — lapunk hasábjain is már több helyütt érintett — *világnézeti meghasonlása* azonban sokkalta kedvezőtlenebb jelentést nyer, ha a felvidéki magyar sors e szellemi kálvária-járását a *biológiai erővesztés* tüneteivel mérjük össze. Némi következtetési alapot kapunk a szlovenszkói magyarság *népi és kulturális továbbélése* szempontjából, ha a nemzetiségek szerint elosztott halálozási aránymutatót vizsgáljuk meg az *1925—1930*-as időtérben.[4]

1925—1930 között *78.666* magyar lelket ragadott el a halál. Ez az *1921.* évi *761.823* összlétszámnak *10·3* %.

A nemzetiségek szerint vett halálozási adatok évi átlagszáma (1925—1930):

Orosz:	21·89 ‰	Csehszlovák:	15·21 ‰
Lengyel:	18·34 ‰	Német:	14·18 ‰
Magyar:	15·85 ‰	Zsidó:	12·05 ‰

Adatainkból is kétségtelen, hogy a *biológiai elernyedés* kátyújába keveredtünk. Ebből következőleg ránk, anyaországbeli magyarokra, vár

[4] Adataink Varga Imre: Pusztul-e a szlovenszkói magyarság? (Prágai Magyar Hirlap 1937. jan. 3. megindult) cikksorozatából valók.

Megjegyezzük, hogy a születések jelzőszáma több mint 4 ‰-kel csökkent, míg a halálozások mértéke változatlan maradt.

az a sürgető feladat, hogy az anyagi romlás mutatkozó jelenségeit *a szellem erőfeszítéseivel ellensúlyozhassuk.* Ennek *egyetlen járható útja,* melyet a cseh kormánykörök is minden bizonnyal megtürnének, az, hogy *a két államterület magyarsága (politikamentes!)* **szakképviseleti** *alapon érintkezzék egymással.* Ez az elgondolás, a mi esetünkben azt jelentené, hogy *kisérjük nagyobb és főként mélyebb figyelemmel az utódállamok nevelésügyi mozgalmait s eredményeinkről „kölcsönösen" (szaklapok hasábjain!) számoljunk be.*

Ezt a gondolatot ütnénk nyélbe akkor, ha az *itteni magyar pedagógusok,* elvétve legalább *az utódállamok szaklapjaiba is cikkeznének* (miként pl., Náday Béla a Ped. Évk.-be.), viszont náluk is akadna néhány íróember, aki pedig az anyaország közvéleményét *(ugyancsak politikamentes formában!)* tájékoztatná.

Most, ez alkalommal éppen lapunk hasábjain hívjuk fel a kultúrérdeklődésű *nem hivatásos pedagógusok figyelmét is* arra, hogy a célravezető munkamegosztásnak megfelelően: *4 belföldi szaklap mielőbb rendezkedjék be az egyes utódállamok kultúrszemléjének állandó ellátására* (mi vállalnók pl. „kötelességszerűen" Csehszlovákiát, ami persze nem zárná ki azt, hogy a kisebbségi oktatásügy egyéb területein ne lehetnénk érdekeltek) *s itt helyet kapnának a kisebbségi kultúra hordozói is, viszont az anyaország útmutató pedagógusai pedig a határokontúli mozgalmaknak lehetnének közvetett részesei. Mindez természetesen „politikamentes" kultúréletet jelentene!* Eszménk időszerűsége még inkább kidomborodik akkor, ha rádöbbenünk arra, hogy a mai magyarság művelődési érdekterülete talán mégsem zárulhat le etnikumának határvonalainál.

Tervünk megvalósulását sikerrel kecsegteti a szellemi javak korlátlan mozgékonyságába oltott hitünk is, ha van abban bármi realitás, hogy a szellem, a gondolat szabad szárnyalását nem fékezhetik le tökéletesen az államközi sorompókkal, ha a szellemiség finomművű termékei valóban az idő és tér merevítő kategóriái fölé lendülhetnek; *akkor az anyaország — s az utódállamok magyar pedagógusai építsék ki legelőször* és mintadásként *a szellemi együttműködés, imént jelzett, nagyjövőjű intézményét.*

Irodalom: Ez alkalommal az idevágó tanulmányok közül csupán azoknak a címét közöljük, melyek a szellemi együttfejlődés megszervezésére valamilyen reális formában utalnak és olvasóink részére könnyen hozzáférhetők:

Balogh József: A kisebbségi magyarság szellemi védelme, Magyar Szemle, 1934; 81—84. l.

Borsody István: A szlovenszkói magyar kultúra vajúdása, Magyar Írás, 1936; 3. sz.

Wagner Ferenc.

IRODALOM

Várkonyi Hildebrand: Az alaki képzés és átvitel kérdése. Pedagógiai Könyvtár VIII. kötet. Budapest, Stephaneum, 1938. 99. o.

A formális képzés kérdésének a pedagógusok sokáig csak egyik oldalát vették számba és pedig csak azt, amelyik a *nevelő részéről való hatást* jelenti. Kifejlődött így a formális képzésnek valamilyen elmélete és meggyökeresedett pár elv, amelyek azonban nem bírtak biztos alappal és inkább csak a rendszertelen tapasztalatra, vagy éppen a vélekedésre támaszkodtak. Ilyen közismert elv volt például az, hogy a nyelvtan tanítása fejleszti a növendék logikai érzékét. Csak az utóbbi pár évtizedben kezdtek el foglalkozni a formális képzés kérdésének másik oldalával is és pedig azzal, mely *a nevelő hatásának a növendékben jelentkező eredményét* jelenti, tehát azzal a folyamattal, mely az ú. n. formális képzés hatására a növendék lelkében végbemegy. Így a formális képzés kérdésének súlypontja a „képzés"-ről mondhatnók a „képződés"re, vagyis az alakítás folyamatáról az alakulás folyamatára terelődött.

E forduló hátterében legnagyobbrészben amerikai pszichológusok álltak, akik a kérdésnek ezt a másik oldalát beható, részletes és főleg kísérleti vizsgálatnak vetették alá. Minthogy most az egyénben végbemenő folyamat lett a leglényegesebb mozzanat, e vizsgálat folyamán a lélektani szempont került előtérbe és a kérdés tengelyévé az átvitel vált, vagyis, a növendékben a — formális képzés hatására — végbemenő folyamat. Az átvitel ténye abban áll, hogy az egyén által valamilyen irányban vagy valamilyen működés-területen megszerzett készség más irányban vagy más területen is érvényesül, tehát a valamilyen sajátos tevékenységgel megszerzett készséget más irányban és más területen is fel lehet használni.

Ily beállítás következtében a kérdés egyszerre sok részletre tagolódott és a kutatás e sok részlet irányában indult meg. Rengeteg kérdés merült most fel. Most már például nemcsak az volt a kérdés, hogy az egyik tevékenységben való gyakorlás jelent-e előnyt egy másik tevékenységre nézve, hanem az is, hogy milyen mértékben jelent előnyt és pedig pontosan, melyik sajátos tevékenység milyen fokban, milyen sajátos tevékenységre és milyen fokban, milyen általános tevékenységre hat a tevékenységet előmozdítóan, vagy hátráltatóan. A kérdéseket különösen elaprózta az, hogy az egyes tevékenységeket nagyon szűk körben, igen sajátos jelleggel vették fel, például igen gyakran ilyen kérdéseket is vizsgáltak, hogy a kétjegyű számok összeadásának gyakorlása hogyan hat a háromjegyű számok összeadásának és kivonásának készségére. Megsokasította a részletkérdéseket az is, hogy most már nemcsak az iskolai tanulás körében való átvitelt tanulmányozták, hanem a lélek egyszerűbb, általánosabb és alapvetőbb tevékenységeinek körében való átvitelt is, mint amilyenek az érzékletek, figyelem, emlékezés stb. Sőt átmentek az erkölcsi érzület területére is és vizsgálták a nevelő hatásoknak az erkölcsi cselekvésben mutatkozó eredményeit, ami szintén nem szerepelt a formális képzés régebbi kérdései között, mert hiszen azt csak az értelmi nevelésre vonatkoztatták. Kutatták újabban továbbá a hajlamok, adottságok, magatartások, beállítódások szerepét az átvitellel kapcsolatban. Az átvitel kérdése ilyképen nagyon elaprózódott és rendkívüli módon kiterjedt.

Ebben az óriásira feldagadt tudományanyagban biztos útmutatóul szolgál Várkonyi Hildebrand könyve.

Először részletesen adja az átvitel kérdésére vonatkozó kutatás eredményeit. Valóságos dzsungelba kellett behatolnia, hogy rendet vágjon és szemléletesen cso-

portosíthassa az átvitel kérdésének összetartozó munkálatait. Ennek folyamán bőven és kimerítően idézi a kutatás eredményeit és eredeti szempontokat felvetve, felkeresi azok messzemenő vonatkozásait is, ily módon hatalmas anyagot bocsátva a kérdéssel foglalkozók rendelkezésére. Végigtárgyalja az átvitelnek az érzékletek, akaratos mozgások, figyelem, emlékezés, iskolai tanulás, erkölcsi cselekvés és magatartás körében kialakult kérdéseit az illető vizsgálatokat idézve és összefoglalja ezek eredményeit azzal, hogy megállapítja az átvitel tételeit. Ilyen például az, hogy valamely sajátos területen való gyakorlásnak van ugyan általános irányú hatása, de ez nem olyan nagy mértékű, amilyennek régebben gondolták.

A második részben az átvitel tényének mivoltával foglalkozik. Sorra veszi itt az átvitel különböző magyarázatait. Ezeket az elméleteket, a szerint, hogy az egyes pszichológusok felfogásában milyen lényeggel találkozott, öt csoportban tárgyalja. E csoportokat a közös elemek, a módszer, a képességek, a két tényező alapján és az alaklélektan szempontja szerint való magyarázatok alkotják. A magyarázatok részletes megvitatása során a szerző azok bírálatába is belebocsátkozik és rámutat a gyenge pontokra, tévedésekre és hibákra, megjelölve a helyes utat az átvitel jelenségének tolmácsolásában.

Az átvitel kérdésének kimerítő tárgyalásán kívül megjelöli azokat a kérdéseket is, melyek még kutatásra várnak, valamint jelzi a pedagógiai vonatkozásokat is, amivel a kérdés tárgyalása még teljesebbé válik.

b. e.

Faragó László: A harmadik humanizmus és a Harmadik Birodalom (Apollo könyvtár 2. sz. Bp. 1935. 112. old).

Nemzeti nevelésügyünk célkitűzéseiről és tartalmi átszíneződéseiről írva Kornis[1]) a XVIII.—XIX. sz. kultúrtényezői között elhatározó szerepet juttatt a herderi humanizmusnak. A németség pedagógiai és politikai irodalma Humboldték klasszikus orientációja után szintén a humanizmus jegyében kívánja az oktatásügyet átszervezni. Ennek a gondolatnak belső erjedését és sudárbaszökkenését akarja Faragó a Harmadik Birodalom pszichikai adottságaiból és főleg a *Germanentum* új embereszményéből megokolni. A lélektani előkészítést, a hellenocentrius érdeklődés felkeltését George költészetében keresi.

George és a köréje csoportosult írók köre szellemi reakció volt a XIX. század racionális berendezkedésével, a természettudományok és technika egyoldalú fejlődésével szemben, mely az emberi, metafizikai életet gúzsbakötötte s kiirtotta belőle mindazt, ami magasabbrendű, egyéni volt benne: a humánumot. A századforduló előtt ez a költői kör készítette elő a harmadik humanizmust, amelyből a hitlerizmus államszemlélete, irodalma és nem utolsósorban pedagógiája elméleti megalapozását merítette. A technikai világnézet bilincsei közül, „az ész molochjának" rabságából az embert az ősi tiszta lét energiáinak felébresztésével, az ösztönök szabad kiélésével akarják megváltani.

A szerzőnek rövid utalását kiegészítve megemlítjük azt a hullámverést, amelyet George életszemlélete Nietzschén keresztül a tudományos, de elsősorban a pedagógiai irodalomban okozott. Ebben az ősi, parázsló élethez való visszatérésben ugyanis jelentős szerepe van Nietzschének is, aki a Geburt der Tragödie-ben a dionysosi ünnepségek hangulatának visszavarázsolása által táplálója volt ennek az

[1]) A magyar művelődés eszményei 1777—1848. II. 229—287.

őslét-rajongásnak. Az Übermensch megtestesítőjét Wagner Richárdban látta s elméletét a nemzeti szocializmus — bármennyire is groteszk volt — újra felmelegítette. A mai német gimnáziumban tudvalevőleg nagy szerepet kapott a görög dráma, de a pedagógia egyik korifeusa, Sachse, ezeknek a misztikus hátterét és etikai tartalmát nem Wilamowitz Vorrede-je alapján kívánja ismertetni a gimnázistákkal, hanem Nietzsche magyarázata szerint. A georgianizmus tudományos és világszemléleti kihatásait érzékeltetve szívesen vettük volna Faragótól, ha e pedagógiai irányzat és Nietzsche-George belső összefüggésére részletesebben rámutatott volna.

A görög paideia-eszmény, tehát az emberformáló, nevelő akarat a végső rugója George irányzatának, amellyel a nép életét s ezzel az új birodalom létrejöttét igyekszik előmozdítani. A költő ezért számukra nem formavirtuóz, vagy az esztétika trubadúrja, hanem államalkotó, népteremtő *heros*. Igy vezetnek el a georgianizmus gyökerei a görögséghez, első sorban a roskadozó polis restaurátorához, Platóhoz. Az elméleti tudományoknak XIX. századi reneszanszát és a szükségszerű reakciót a könyv legmaradandóbb sikerű fejezetében, a kultúrpolitika és az új életideál párhuzamos rajzában kapjuk meg. Kétségtelenül a szakfelfogás álláspontjával fog találkozni a szerzőnek az a megállapítása, hogy a szellemtörténeti kutatással együtt valamennyi tudományt az életközelség, az életsegítő célkitűzés jellemzi a századforduló németségénél. A praktikus élet igénye pedig háttérbe szorítja a teórák öncélúságát. A tudás értékét az szabja meg, hogy mennyiben tud a német jelennek, a faji totalitás eszményének előmozdító tényezőjévé válni.

Ennek az irányzatnak szolgálatába állította Jaeger Wilamowitztól örökölt katedrájának szellemi tekintélyét, folyóiratát (Die Antike) és kiterjedt működését a pedagógiai irodalmában. Sajnos, a filológiának szintén tudomásul kell ma vennie Németországban a „Praktischwerdenkönnen" kategórikus parancsát, mely nagy szerepet játszik Jaeger humanitás-szemléletében. A szerző nem mulasztja el felhívni a figyelmet arra az átértékelődésre, amelyet a politikai helyzetváltozás Jaeger felfogásában eredményezett. Pályája első felén a humanizmust még az *egyes emberre* vonatkoztatja. A kultúrát eszközként tekinti az individuum testi-lelki képességeinek kifejlesztésére. Nevelési célja tehát a görög kalokagathia harmóniája. Az első irataiban még ezt az embereszményt találja Faragó. A nevelésben a centrális helyzet a kultúrát teremtő és hordozó egyén, az etikai piedesztálra emelt individuum foglalja el. A huszas évek forrongásai, a politikai és szociális átalakulások azonban rányomták bélyegüket Jaeger újabb műveire. A kultúra szublimált és nemzetek feletti jellegét féltő európai tudományos világ egyelőre tanácstalanul nézi a germán Siegfried erőlködését, amely az önelvű tudomány szárnyait megnyirbálva, csak annak a stúdiumnak a létét engedélyezi, amely megállapításaival „A XX. század mitoszát" tudja, vagy hajlandó igazolni. Az idők tanulságait levonta Jaeger is. *Új* humanitáseszményének fókuszába már nem az egyén kerül végső értékként, hanem az egyéni és társadalmi erőket a *közösség* szolgálatába ajánló, magát a közösség primátusának alárendelő *politikai ember* ideálja. A humanista nevelés individualista jellegét tehát Jaeger a nemzeti szocialista világnézet kollektív állam- és társadalomszemléletének megfelelően átalakította: megszüntette az egyén öncélúságát és helyébe a közösség sorsának formálását állította. A humanizmus tehát, ha jövőjét biztosítani akarja Németországban, kénytelen elfogadni a felsőbbségtől szentesített ideált, a közösség embereszményét. A német pedagógiai és filozófiai irodalom ennek megfelelően áttette a görög paideia-ideál súlypontját az egyénről „a célközösség hasznos tagjára".

A mai német felfogás erősen hajlik abba az irányba, hogy Plátóban a filozófus rovására a politikust és államszervezőt domborítsa ki. A szerző szinte kivételes olvasottságról tanúskodó tájékozottsággal gyüjti össze az idevonatkozó véleményeket. Sajnálhatjuk, hogy Hildebrandt könyvéhez nem tudott hozzájutni [2])

A Harmadik Birodalom pedagógiai és államfilozófiai orientációját azonban így is széles alapokon és — ami elsősorban értéke a tanulmánynak — a történeti folytonosság rendszerébe beállitva kapjuk. Ha ezt a nemzeti szocialista embereszmény számára kisajátított plátói paideia magyarázatot az objektív tudományos álláspont nem is fogja minden részletében igazolni, de a faji erők bázisára építő németség most ezt a humanitást érzi alkalmasnak a nemzet regeneráló erőinek felfokozására és politikai célkitűzéseinek elősegítésére. E tekintetben azonban a szerző — bár csak hangfogóval de — érezteti álláspontját, amint az egész mű diszkrét tárgyilagossággal készült, tekintettel a ma még forrongó kérdéskomplexusra. Kategorizáló filozófiai érzékkel és imponáló tárgyi tudással megírt munkájának olvasását azonban sokszor megnehezíti a céhbeliek tudományos formanyelve. A könyv széleskörű kultúrtörténeti vonatkozásai és elmélyedő oknyomozása révén megbízható bepillantást enged a nemzeti szocializmus nevelési és társadalmi világába.

Visy József.

Bezerédj Amália. (A debreceni Tisza István Tudományos Társaság kiadványa, Debrecen, 1937. 20. oldal.)

Szondy György, a rövidre szabott tanulmány irója, nemes cél érdekében fogott tollat akkor, amikor Bezerédy Amáliában, a *„Flóri könyve"* szerzőjében a mai nemzedék elé tárta a magyar úriasszony ideális lelkű, szociális szellemtől áthatott gyermeknevelőjét. Abban a korban élt, amelyet *reformkorszaknak* szoktak nevezni és rövid, szomorú életének minden törekvése *a falusi gyermekek felemelése, erkölcsi és nemzeti tartalmú nevelése volt.* Tulajdonképeni munkaterülete az óvoda-ügy felkarolása s itt *méltán állithatjuk Brunswick Terézia grófnő mellé* azért az önfeláldozó tevékenységéért, amellyel falujában, a dunántúli Hidján megteremtette a szegény jobbágy gyermekek kisdedóvóját. Amíg azonban Brunswick Terézia elsősorban a városi szegénység gyermekeiről kívánt gondoskodni s az első tizenegy kisdedóvó is mind városokban létesült, addig Bezerédj Amália — s vele együtt férje, a vele rokon *Bezerédj István* tolnai alispán és diétai követ — tudatosan a falu felé fordul, aminthogy a Bezerédj-házaspár életének minden törekvése *a magyar paraszt sorsának javitására irányult.* Bezerédj Amália kisleányát, Flórikát is köztük nevelteti és neki irja meg halhatatlan gyermekkönyvét, a *„Flóri könyvé"*-t is. Az 1839-ben megjelent könyv azóta nem kevesebb, mint 16 kiadást ért meg: ékes bizonyítéka ez idővel dacoló értékeinek. Évtizedekig egymaga volt a magyar gyermekirodalom s ez indította el a magyar ifjúsági irodalom százkönyvű mesterét, *Benedek Eleket* is, aki így ir Flóri könyvéről: *„Az én első könyvem nem az Ábécé volt, hanem az első magyar gyermekkönyv, Flóri könyve. Ennek a könyvnek minden versikéjét, minden mondatát elejétől végig olvastam százszor, meg százszor, kicsi agyamban vittem az iskolába minden betűjét, képecskéjét. Ez maradt jó sok esztendeig legkedvesebb könyvem, az én gyermekkoromnak egyetlenegy jó gyermekkönyve. Ennek a könyvnek a lelkéből sarjadzott ki az én gyermekifjúsági könyveimnek terebélyes fája. Ez tett adósává a gyer-*

[2]) Plato, Der Kampf des Geistes um die Macht. Berlin 1933. A kérdésre más helyen részletesebben ki fogunk térni.

mekvilágnak: mindazt a gyönyörűséget, mit ez egyetlen könyv szerzett a gyermeki léleknek, tetézve adni nektek, gyermekek!"

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós

Petrich Béla; A modern nyelvek tanítása. Pedagógiai szakkönyvek, 5. kötet. Szerkeszti Dékány István. Budapest, 1937. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület kiadása. 96 oldal.

A könyv szerzője országosan elismert kitűnő pedagógus. Minden szaktanár tudja róla, hogy tárgyát meg tudja növendékeivel kedveltetni és tanítási eredménye kiváló. Aki a könyvet kézbeveszi, kétségkívül ennek a pedagógiai sikernek a titkát akarja ellesni.

A könyv a kíváncsiságot nem elégíti ki. A „szabályok", amelyeket a szerző ad, alig mondanak többet, mint Michel Angelo ismeretes szabálya a művészetről, amely szerint a márványtömbben már benne van a szobor, csak le kell róla faragni a felesleget. Ugy látszik, a pedagógia ebben a vonatkozásban művészet: a módszertani „szabályokban" nincs benne a pedagógiai siker titka, legfeljebb annak a lehetősége.

A könyv azonban még ezeken a korlátozott lehetőségeken belül is kevesebbet mond, mint amennyit joggal elvárunk. Ennek oka szerintünk a módszer fogalmának meghatározása. A szerző Finászy Ernő meghatározását teszi magáévá, amely szerint a módszer „pedagógiai eljárás egy művelődési cél megvalósítása érdekében." A könyv maga azonban ennek a meghatározásnak inkább csak egyik felét, a pedagógiai eljárást tartja szem előtt. A meghatározás másik felét, a művelődési célt csak ritkán veszi tekintetbe.

A magunk részéről a módszert *„absztrakt valóság"*-nak tartjuk, egy *„életesen való"* funkciórendszer egyik kompensének, amelynek tagjai: *adottság — módszer — cél.* Minden tárgy tanítását ez a hármas funkciórendszer determinálja. Fokozottan fontos volna azonban a funkciórendszer minden tagját éppen a modern nyelvek tanításánál tekintetbe venni, ahol az *adottság* (a növendékek meglévő nyelvtudása) és a *cél* egyenként és iskolánként határesetesen különböző. A magunk részéről minden módszertani alapvetést, amely idegen nyelvek tanítására vonatkozik, csak ennek a hármas funkciórendszernek a keretében tudunk elképzelni.

A könyv szerzője ennek ellenére is igen érdemes munkát végzett. A teljes pártatlansággal összeállított bibliografia, a történelmi bevezetés olyan úttörő munkálat, amelyet már időkímélés érdekében sem nélkülözhet egy tanár sem, aki átlagon felüli eredményekre törekszik. A magunk részéről örömmel, de egyúttal sajnálkozással valljuk be, hogy legalább 5 évig tartó kísérletezést takarítottunk volna meg, ha a könyv két évtizeddel ezelőtt, tanári pályánk kezdetén jelenik meg.

H. A.

Greguss Pál: 400 egyszerű növényélettani kísérlet. Árpád nyomda kiadása. Szeged, 1936. 141 lap, 263 ábra.

Ki nem gondolt volna már a természetrajz tanárai közül arra, hogy a növény életfolyamatainak néhány fontosabb mozzanatát *egyszerű és mégis bizonyító erejű* kísérletekkel bemutassa tanítványainak? Sok természetrajzi szertárban meglelni azokat a bonyolult instrumentumokat, amelyek hivatva lennének ezt a célt szolgálni, de bizony ezekkel a nehézkesen kezelhető eszközökkel senki sem bajlódott szívesen.

A gyakorlati pedagógus őszinte örömmel üdvözli dr. Greguss Pál főiskolai tanár

könyvét, mert ebben az egész növényélettan területét felölelő hihetetlenül egyszerű kísérletek leírásának dús tárházát találja meg. *Néhány próbacső, üveghenger, gumidugó, üvegpohár*: ez jóformán e kísérletekhez szükséges egész felszerelés. A leírt kísérletek jórésze a szerző összeállítása, úgyszintén a szerző kitűnő pedagógiai érzékét dícséri az egyszerű kísérleti eszközök megkonstruálása is. Az irodalomból a jól bevált és valóban egyszerű kísérleteket átvette és azokat a könyvében megjelölt egyszerű eszközökhöz módosította.

A mű godolatmenete igen logikus felépítésű. Először biokémiai kísérletekkel feltárja a növényi test építőanyagait. A következő fejezetek kísérleteiben a termőtalaj szerkezetével és tulajdonságaival, majd a növények táplálóanyagaival ismerkedünk meg. Ezután a táplálékfelvételt, mint kémiai és fiziológiai folyamatot mutatja be, valamint a növényegyed életének megindulását, a csirázást és az ennél szereplő tényezőket. Frappáns egyszerűségű kísérletek során pillantunk be a következőkben *a növényi élet minden mozzanatába.* A nyers tápanyagok vezetése, a párolgás, az asszimiláció, a lélekzés, a kész táplálék vándorlása és átalakulása, a növekedés, a a tropikus és nasztikus mozgások, a szaporodás : mind nagy, komoly problémája a növényélettannak és íme, a szerző az egyszerű és mégis teljes mértékben meggyőző kísérletek egész sorával láttatja meg e bonyolult folyamatok lényegét és a közrejátszó tényezők szerepét.

A keresztezésről szóló rövid fejezete útmutatást ad olyan *alapvető örökléstani kísérletekhez,* amelyek nem igényelnek különleges apparátust és így pl. az iskolakertben is elvégezhetők. A kísérletekhez szükséges tisztavonalú vetőmaganyagot megfelelő forrásból csekély pénzért beszerezhetjük és e több évre beállított kísérleteknek inkább csak *az eredményeit mutatjuk be* tanítványainknak. Így a mai ember szellemi életében olyan fontos szerepet játszó örökléstan alapkérdéseit már az iskolában, szemléletes kísérletek eredményeivel kapcsolatban tisztázhatjuk.

A tanár feladata, hogy ebből a rengeteg kísérletből *kiválogassa* azt a néhányat, amit *tanítványaival is elvégeztethet* és azokat a kísérleteket, melyeket *maga állit be és mutat be* tanítványainak. A munkában itt-ott hasonló kísérletek egész sorával találkozunk, ez azonban csak előnyére van a műnek, mert így legalább az *adott körülmények és a rendelkezésünkre álló élő növényanyag szerint* válogathatunk a kísérletek között.

A kísérletek leírását ügyes, pedagógiai érzékkel elgondolt rajzok igen világossá teszik. Kár, hogy a jó rajzokról nem készültek csinosabb klisék.

A szerző előszavában megemlíti, hogy a sok kísérletezést ne tekintsük öncélnak, hanem „a kísérlet mindig csupán a magyarázatot igazolja és támogassa." Ehhez még hozzáfűzném azt, hogy e kísérletek — ha megfelelő pedagógiai érzékkel végezzük őket — nemcsak támogatják és igazolják a magyarázatot, hanem annak *kiindulásául,* szilárd alapjául szolgálhatnak és mint ilyenek, *közelebb hozzák a gyermekek értelméhez és lelkéhez a növényi életet, mint sok-sok betű és szó.*

Uherkovich Gábor

Dr. Kisparti János: Népnevelési kérdések. Szeged, 1937. 158 l.

A szegedi tankerület kir. tanfelügyelői és körzeti iskolafelügyelői dr. Kisparti János tankerületi kir. főigazgató elnökletével 1937. évi január 8-án és 9-én értekezletet tartottak, amelyen a népnevelés legfontosabb kérdéseit tették megbeszélés tárgyává. Az értekezlet anyaga az ismertetett mű tárgya.

A kiadvány értékét nagyban emeli az a körülmény, hogy az értekezlet hivatalos

előadói a szegedi tankerület valamennyi tanítótestületének beadványaira és hozzászólásaira támaszkodtak értekezésük összeállításában. A megbeszélésre került hat kérdést u. i. megkapta minden iskola és tanító. Hónapokon keresztül folytatott megbeszélések és megfontolások után készítették el az egyes tanítótestületek hozzászólásaikat. Sok kiváló és lelkiismeretes pedagógus munkája eredményeként együtt állott a kérdések megvitatásához szükséges anyag, amely egyben a tanítói kar állásfoglalását is magában rejtette. Az így összegyűjtött elaborátumokat dolgozták fel és adták elő az értekezleten az erre felkért iskolafelügyelők. Minden kérdésnek két előadója volt.

1. *A népiskola nevelő iskola. Mennyiben készít elő a tanítóképző az iskolában végzendő nevelői munkára?* (Péterfy Sándor) Az iskola nem az egyetlen tényezője a nevelésnek. Azonban tudatos munkával a legerősebb tényezővé kell azt tenni. Az utca és a környezet káros hatását az iskolának minden erővel csökkentenie és ellensúlyoznia kell. Az iskola képe a tanítótól függ. Elsősorban a tanító jelleme legyen tehát kifogástalan, minden cselekedetét tudatos következetességgel irányítsa.

Az erkölcsi nevelés legfőbb elveként lebegjen a tanító szeme előtt az a parancs: egyetlen alkalmat sem szabad elszalasztani az erkölcsi érzés és belátás felkeltésére.

A nevelő becsülje meg a gyermekben megnyilvánulni kezdő erkölcsi lényt. Értékelje a gyermek legkezdetlegesebb munkáját, és keltsen benne önbizalmat. Minden tevékenységével a szeretet szálait szője. Növelje a tanító tanítványai lelkében az egymás iránti megbecsülést és szeretetet.

Nagy jelentőséget tulajdonít a szerző az iskolai közös munkának, a környezettanulmányoknak és a tanító s szülő közvetlen kapcsolatának. A gyermek vallásos nevelése biztosíthat csak szilárd alapot erkölcsisége épületéhez. Az utca hatása a 12—14 éves gyermekre a legvégzetesebb lehet. Fel kell állítani ezért a nyolcosztályú népiskolát, vagy átmenetileg napközi otthonokról kell gondoskodni a pubertás előtt álló, magukra hagyott gyermekek részére.

(Kárpáti Béla): Szól a valláserkölcsi nevelésről részletesen. Felelősségérzetre, önfegyelemre, igazságérzetre, önismeretre, önbírálatra, őszinteségre, öntevékenységre, rendszeretetre, tekintélytiszteletre kell nevelni a gyermeket. Hangsúlyozza az egyes tantárgyak nevelői szempontjait.

Mik akadályozzák ebben a nevelőt? a) A tanítói pályára készülő ifjú még nem tudhatja határozottan, van-e tanítói hivatása; b) a nagy osztálylétszám; c) az elvégzendő anyag túlnagy mennyisége; d) nincs meg az iskola és a szülők között szükséges kapcsolat.

Hogyan lehetne csökkenteni a nevelés akadályait? Legelső helyen a gyermeklélektan és a gyermektanulmányozás érdemelne nagyobb figyelmet. Röviden előadja a tanítóképzés reformjára vonatkozó indítványait.

2. *Lelki élet az iskolában.* (Zányi József). Kifejti, miképpen kell a népiskolában helyesen értelmezni a lelki életet az egyén és az emberi közösség szempontjából. A lelki élet alapját a valláserkölcsi nevelésben látja. Csak ezáltal biztosíthatjuk az egyén és az emberi közösség jobblétét. Majd azt kutatja, hogy milyen erkölcsi beállítottsággal jön a gyermek az iskolába. Az iskolába lépő gyermek lelki életének megteremtésében külön szerep jut a tanítónak, a családnak és a társadalomnak. A tanító munkája csak úgy lehet eredményes, ha a másik két tényező ráhatását is tervszerűen felhasználja.

(Várhelyi József): A lét, az élet legeszményibb formája: az erkölcsi élet. Ez-

zel veszi kezdetét a tökéletes emberi élet. Csak az a tanító teremtheti meg a lelkiélethez szükséges iskolai légkört, aki maga is igazi lelki életet él. Szent Bernát szerint: „hatalmas leszel szavaidban, ha példád által bizonyítod, hogy te mindig meg vagy győződve arról, amiről másokat meggyőzni akarsz." Majd felsorolja a lelki élet kialakítására alkalmas mozzanatokat.

3. *Az igazgató teendői a kezdő tanító továbbképzésében.* (Ambrózy József) Minden nagyobb tantestületben az igazgatónak és a tantestület idősebb tagjainak hivatásbeli kötelessége ifjabb tanítótársaiknak segítő kezet nyujtani. Az igazgató a jelentkezése első percétől kezdve kísérje figyelemmel a fiatal kartársat és legyen minden ügyében-bajában atyai tanácsadója. Mutassa meg, hogy miképpen kell a nehézségeket megoldani, a tanítási és nevelési módszereket az adott körülmények között helyesen alkalmazni, hogyan kell az időt gazdaságosan kihasználni, az iskolai eredményt tárgyilagosan és helyesen értékelni. Keltsen benne áldozatkész munkaszeretetet, buzdítsa tanítványainak teljesebb megismerésére, és irányítsa figyelmét a tanítói életeszme kialakítására. Szerettesse meg vele tanítói hivatását, keltsen benne mélyreható elhatározásokat és vezesse a helyes önképzés útjára.

(Csernai Mátyás) A kezdő tanítók kellő vezetése és továbbképzése csak úgy volna biztosítható, ha első állomáshelyük több-tanerős iskolánál lenne. A tanyai iskoláknál működő tanító nemcsak az igazgatójától esik távol a legtöbb esetben, hanem a továbbképzéshez szükséges eszközöket is nélkülözi. A tanítók továbbképzését már a tanítói képesítő után kellene megkezdeni olyképpen, hogy az állás nélkül céltalan időtöltésnek élő tanítók idősebb kartársak mellett hospitálnának és azok vezetése alatt tanítanának is. Az igazgató vezesse be a fiatal tanítót a társas életbe s nagyon ügyeljen arra, hogy a fiatal tanító barátait jól válogassa meg. A tanító továbbképzésére legalkalmasabb eszközök a szaklapok, szakkönyvek, környezettanulmány, irodalmi olvasmányok, nyelvtanulás és idősebb kartársainak állandó megfigyelése.

4. *Az oktatás formai és tárgyi szempontjainak összeegyeztetése a népiskolában.* (Sági István). Az idő helyes beosztása, valamint megfelelő értékelése szempontjából igen fontos a tananyagbeosztás gondos elkészítése. Igazi értékelésre csak az képes, aki az anyag minden részével tisztában van.

A módszer (didaktikai forma) szempontjából az Utasítás nyomdokain halad a szerző. Befejezésül Szilágyi Endre javaslata alapján néhány tantervbeli változást ajánl.

(Münstermann Ernő): A módszer és tárgyi tudás mellett a jó óraterv és tananyagbeosztás döntő fontosságú tényező. Az oktatás formai szempontjából nagy haladást jelentett az új Tanterv, amely merev módszerhez nem köti a tanítót. Ez azonban annál nagyobb körültekintésre kötelez. A forgalomban lévő vezérkönyvek nagyon különböznek egymástól módszerben és felfogásban. Tehát a tanítónak kell helyes meglátással megtalálnia a megfelelő utat. A továbbiakban felsorolja a számbavehető szempontokat, amelyeket a tanítónak a módszeres eljárás milyenségének megállapításánál szem előtt kell tartania.

5). *A népiskola és a szülői ház viszonya.* (Deli Lajos): Az eddiginél mélyebb kapcsolatokat kell teremtenünk a tanító és szülők között. Felsorolja az erre alkalmas módszereket. Intézményesen kell biztosítani a tanítóság nevelői ráhatását a serdülő korban lévő tömegekre. A levente-oktatói munka tanítói munkakör. Bízzák tehát mindenütt tanítókra. Rendkívül kívánatos a szülők iskolájának megvalósítása.

(Gáspár Frigyes): Sokszor a pedagógia elveivel össze nem egyeztethető

módszer, durva büntetés, a szülőkkel szemben tanúsított fölényes bánásmód, személyes összeütközés, a kötelességeink könnyenvevése az oka annak, hogy nincs meg a kellő kapcsolat az iskola és a szülői ház között. A szülői háznak is megvannak a maga, sokszor nehezen orvosolható hibái. E téren legyünk gondosak és megfontoltak. Ne ítéljük el könnyen a számtalan gonddal küzködő szülőket. Bánjunk azért mindig jóindulattal a szülőkkel, legyünk türelemmel velük szemben s tartsuk szem előtt, hogy nekik legtöbbször nehezebb tárgyilagosnak lenni, mint nekünk.

6. *A tanító és falu szellemi-erkölcsi élete.* (Boér Antal): A tanító népnevelői munkája az iskolában kezdődik és az iskolánkívüli népművelő munkában folytatódik. Ez a munka nem szorítkozhatik tisztán a felnőttek tudáskincsének gyarapítására, hanem, még inkább az erkölcsi nemesítéssel kell kezdődnie. Az izmusok kora számtalan áramlatával veszélyezteti a falu népének erkölcsi életét. Rámutat arra, hogyan kell ezek ellen küzdenie a tanítónak a falu szellemi és erkölcsi szintjének emelésével.

(Tantó József): Az iskolánkívüli népművelésnek kell vállalnia a népnek szellemerkölcsi nevelését. A nép ma már szívesen tanul. Sokszor maga is érzi, hogy haladnia kell. Használja fel a tanító ezt az alkalmas lélektani helyzetet, s keltsen faluja népében nemzeti öntudatot, hogy nemcsak magunkért, hanem nemzetünkért is kell élnünk és dolgoznunk.

Géher Lajos: *Irányelvek a továbbképző iskolák látogatásában.* Hosszú tapasztalat eredményét szűri le. Igen fontos, az egész életre kiható átalakulások korát éli az ismétlő iskolába járó gyermek. Itt fejlődik ifjúvá. Nem közömbös tehát ebben a korban a nevelés kérdése. A mellett tekintélyes tanítási anyaggal kell megküzdenie a tanítónak és tanulónak egyaránt. Az iskolafelügyelő tehát szigorúan tartsa szemelőtt a törvényes rendelkezéseket és a lehetőség szerint igyekezzék megismerni az iskola belső életét, külső körülményeit, a tanításban követett rendszert stb.

Zentai Károly

Aranykapu (népiskolai) vezérkönyv-sorozat. Kiadja a Néptanítók Pedagógiai Kiskönyvtára Kiadóhivatala, Sárospatak. Szerkesztő: Szathmáry Ferenc.

A vezérkönyv IV. oszt. számára készült sorozata 8 kis kötetben jelent meg. Az egyes tantárgyak kötetenként összegyűjtött anyaga nem emlékeztet bennünket az eddigi vezérkönyvekre. Sajátos módszerrel mutatja be az elvégzendő anyagot és a feldolgozás fokozatait. A szokástól eltérőleg egyik kötet sem tartalmaz az illető tárgy feldolgozására vonatkozó általános módszeres utasításokat. A használandó módszer megválasztását teljesen a tanítóra bízza minden kötet szerzője. Ez csak részben helyes. Nem szabad ugyan megkötni a tanító kezét módszeres szempontból, mégis kívánatos a gyakorlatban jól bevált módszereket (tehát nemcsak egyet) a vezérkönyv kapcsán bemutatni. A szerző didaktikai felfogásának előrebocsájtása sok félreértésnek veheti elejét, másrészről pedig sokan azért vesznek vezérkönyvet, hogy a különböző, főleg kiváló módszerekkel tökéletesebben megismerkedjenek.

A vezérkönyvek tehát tisztán gyakorlati részből állnak, s tulajdonképpen az anyag összegyűjtésére szorítkoznak, úgy azonban, hogy az már a módszeres fokozatoknak megfelelően van csoportosítva. Természetesen, a fokozatok szerint történő csoportosítás nem jelenti azt, hogy a szerzők csak ebben a formában képzelik elvégezni az illető egységet. A logikus felépítés azonban követésre méltó.

Az anyag feldolgozása éppen úgy, mint más vezérkönyvekben, tananyagbeosztás szerint történik. Az időszerűség csaknem mindenütt kifogástalan. Az anyag

bemutatása világos, rövid, sokszor vezérszó szerű. Ez azonban nincs az értelem rovására. Kár hogy nem mutat rá a munkaiskola módszereire, mert így bármennyire is kedvesek és találóak a tanításokban felhasznált példák, történetek, a tanuló öntevékenységének megindítására nem kap a tanító útmutatást. Még az ily vázlatszerű mintaléceknél is fontos lenne rámutatni arra, hogyan kapcsolhatja be a tanító a gyermekeket az iskolai munkába a tananyag feldolgozása közben. A szemléltetésre nézve elég bőséges tanácsot kapunk. Ellenben hiányzik a táblai rajzok útján való szemléltetésnek tárgyalása. Erre nézve csak a természetrajznál és a földrajznál találunk értékes tanácsokat, rajzokat.

Ismételten hangsúlyozzuk, hogy a vezérkönyvek nem kidolgozott módszernek gyakorlatban való alkalmazását mutatják be, hanem úgy gyüjtik egybe az anyagot, hogy abból a tanító kellő válogatással az általa használt legalkalmasabb módszerrel tanítva felhasználja azt, amit a körülményekhez mérten szükségesnek talál. A vezérkönyvek tanítási vázlatok készítéséhez alkalmas segédeszközül szolgálnak. (—)

Vajkai Julia Éva. Népnevelés a gép századában. Studium.

A proletárgyermekek erkölcsi és szellemi színvonala fölemelésére irányuló tevékenység eposza a fenti munka. Olvasása hitet és erőt ad, ugyanakkor a hibák paritására indítékokat szolgáltat nemcsak a tanítórendnek, hanem a munkással legszorosabb kapcsolatot fönntartó üzemek és gyárak vezetőinek is.

Az író és szervező apostoli lendülettel s lankadatlan lelkesedéssel szól olvasóihoz minden sorában. Érezzük a tömegeken segíteni akaró embert, egy jobb nemzedékért küzdő és a jelen ifjúságáért aggódó igazi szociális típusú egyéniséget. Meggyőződésének és szervező erejének eredményét hirdetik azok az intézmények, amelyeket fővárosunkban a proletár gyermekek számára létrehozott.

A világháborút követő zűrzavaros időben alakul meg a Save the Children Fund mozgalom, amelynek eredeti célja a háború sujtotta területeken segítséget nyujtani a gyermekeknek. Később mindinkább a szociális rétegek felé fordul érdeklődésével s feladatául választja a gépesített ipar terén a népnevelés fölkarolását. Felismeri, hogy a mai oktatás nem tart kapcsolatot a mindennapi élettel. Célja az iskola és a való élet közötti híd megépítésével az emberiséget a civilizáció nagy válságán keresztülsegíteni. Korunk lelkimegrendülésének ugyanis a művelődés és gazdasági fejlődés közötti egyensúly megbomlása az oka. A gazdasági fejlődés szédületes gyorsasága magárahagyta a lesülyedt civilizációt. Megoldás nem lehet a rombolás, a gépek elpusztítása vagy leállítása, mert ez az emberi szellem fejlődéstörvényével ellenkeznék. Egyetlen út: a régi harmónia megteremtése a civilizácló fokozásával a tömegek szellemi és anyagi szintjének emelése által.

A könyv további fejezetei a munkás és a gép közötti mélyreható viszonyt tárgyalják. A gép új feladatok elé állította az embert, akinek lelki hatását még nem ismerjük eléggé. A gépipar gyors fejlődése megakadályozta a lélektan — és pszichotechnikával való együtthaladást. Igy a gépesített munka lelki befolyásának ellensúlyozására ma még csak törekvésekkel, mint megoldással találkozhatunk.

A legfőbb hibák, — mint a művelet természetes bevégződésének hiánya, a munka céljainak láthatatlanná válása a pszichotechnika fejlődésével idővel csökkenthetők, de egészen soha le nem küzdhetők. E mellett a munkást semmilyen irányban nem fejleszti, nevelő hatással nincsen és hiányzik a legegyszerűbb kézimunkával is együttjáró alkotás öröme.

A mai iskolarendszer ezen hibák leküzdésére nagyon csekély alkalmat nyujt.

Nem számol növendékeinek életközel szemléletével, a proletárok realitásban felnövekvő gyermekeinek igényeivel. Igy indul meg a Save The Children Fund mozgalom egy új nevelési rend megteremtéséért és hozza létre a „kis iskolá"-kat. Gondolatmenetében átfogó, mély megalapozottságú, a munkásgyermekek életigényéhez jobban simuló nevelési rendszer körvonalai bontakoznak ki.

Rendkívül értékes és szinte érdekfeszítő leírását kapjuk a munkaiskolának. Az önkormányzat pedagógiai alkalmazása ma itt jut teljes érvényre. A fontos munkástulajdonságok kibontakoztatása áll az iskola homlokterében. A mai termelés ugyanis a munkástól kettős, szinte ellentétes hajlamot követel. Részben a termelés gyorsaságát elősegítő ismétlő munkát, amely csökkenti a lélek rugalmasságát. Másrészt pedig az új iparcikkek termelésénél a gépben előállott változáshoz való gyors alkalmazkodást, tehát rugalmasságot. A munkaiskolák a sokoldalúság jelszavával és gyakorlati megvalósításával törekszenek az ifjút új feladatok gyors elsajátítására alkalmassá tenni. E mellett a minőségérzék fejlesztése, vezetők, előmunkások képzése, az Ifjúsági Vöröskereszt bekapcsolásával a szociális érzés fejlesztése is célja. Különösen az Ifjúsági Vöröskereszttel való együttes tevékenysége jelentős nemzeti szempontból. Kialakul az ifjú-munkás-nemzedékben a kölcsönös segítés, a kölcsönös függés tudata. Egy olyan társadalomszemlélet, amelyben mindenkit a közösség gondolata a krisztusi önzetlen szolgálat benső érzése fűt és indít cselekvésre. Fölemelkedik általa a közösségi élet legmagasabb síkjára: az erkölcsiség megvalósításához.

Az „Utószó" hangsúlyozza a munkás és munkaadója közötti szolidaritás kifejlesztését. Érezze a munkás tevékenységének fontosságát, amely egy nagy gazdasági folyamatnak a része. Vállaljon lelkiismeretében felelősséget az egész üzemért, legyen tájékozva annak piacáról, az árak alakulásáról. Igy válik maga is szerves tényezőjévé a termelésnek s ha szervezetét a munka fel is őrli, emberi méltósága azonban megmarad

Tóth Béla Zoltán.

Szentiványi Jenő: A kőbaltás ember. Sebők Imre rajzaival. VI. évf. Könyvbarátok Kis Könyvei 2. sz., Kir. Egyetemi Nyomda, Bp., é. n. (1937.) 229 l. Ára: 3.80. P.

Ifjúsági regényirodalmunk közkeletű hibaforrása a témaszegénység. Ha akad is dús képzelőerővel rendelkező író e viszonylag elhanyagolt műfajban, akkor legtöbb esetben nem számít erényéül a mértéktartás s az ifjúkor lélektanának szempontjait mellőzve: *a felnőtt társadalomhoz szól.*

Szentiványi Jenő az eseményfűzés, a mesebonyolítás tekintetében érdemes munkát bocsát közre. A Bükk-hegység rengetegeiben viaskodó kőbaltás ember életkörülményeit s a környezet kőkorszakbeli voltát mesterien varázsolja elénk, csupán egyetlen marasztaló észrevételünk akad vele szemben. *Kár, hogy stíluskészségével is nem alkalmazkodik a 12—16 éves ifjúság értelmi szintjéhez.* Szerzőnk ugyanis szem elől tévesztette azt, hogy ifjúsági regényt — manapság — 16 éven felüliek csak elvétve forgatnak, következésként jellemző szóhasználatai és mondatkapcsolásai *nem léphetik túl a 16 esztendős gyermekvilág teherbíró képességét.*

E figyelmeztetésünket annál inkább vegye fontolóra „A kőbaltás ember" szerzője, mivel biztató fejlődéséhez megtaláljuk a gazdag téma-választékot, az elevenítő, sokszor talán túlszínes fantáziát, csupán még az ifjúság stíluskészültségének megfelelő alkalmazkodás valóraváltása, mint az élvezhetőség elsőrendű követelménye, várat magára.

Wagner Ferenc.

Rozsondai Károly—Sümeghy József: Sopronbánfalva. Falutanulmány és községrajz, Sopron, 1937. 180. l.

Az egyik szerző az 1936-ban közreadott értékes összefoglalásában azt mondja: „nem szabad kizártnak tartanunk, hogy minden tanítóképzőintézet... megírhatja... egy, az intézet környékén levő szomszédos községnek a monongráfiáját."[1]) Társszerzőjével együtt ezt valósította meg Rozsondai K. az ismertetni szándékolt műben.

A Bevezetés előrebocsátja, hogy „az ország közvéleménye fokozottabban figyel minden falukutató munkára", a szerzők azonban nem a divatnak akartak hódolni, hanem tanulni egy falu alaposabb megismerésén keresztül, látni akarták a falusi tanítókat nevelő tanár és a falun nevelő néptanító feladatait.

A munka pedagógiai főcéllal, vezérkönyvfélének indult útnak, a tanítóképzős tanárság és a tanítók számára készült, a tanítónövendékek szülőföldtanulmányozását kívánja előkészíteni. A szerzők munkájukban Bodor Antal dr.; „A falukutatás vezérfonala" c. művét tartották szemük előtt s alapelvnek a sok és pontos adat felvételét tekintették.

A tanulmány Sopronbánfalva községnek szellemi és anyagi műveltségét személy és tárgyi feltételeiben egyaránt vizsgálja és előtárja. Feldolgozásmódjával nem erőszakolja rá magát azokra, akik hasonlót akarnak megvalósítani, a könyvet az ember szabadon olvassa, de olvasása közben állandóan az az érzése. hogy ő sem csinálhatná másképpen.

A könyv 1—1 fejezetét csak néhány szóval jellemezhetjük itt; tartalmi vázlatot írni meg sem kísérlünk, ez csak eltorzítaná azt az élettel teljességet, ami a mű legfőbb sajátja.

A tanulmányozott község Sopron mellett van, azzal csaknem egybeépülve. A természeti viszonyok szemléletes leírásában különösen érdekes az éghajlat, az időjárás és a vízrajz ismertetése. Leírásai általában olyan hangulatosak, élénkek, hogy még a nem szakember érdeklődését is kellően kielégíthetik. Igy a széljárással kapcsolatban a gáztámadás lehetőségét is elemzi, míg a flóra-egyedek latin nevei vagy a község neve keletkezésének származtatása a tudományos igényt is kielégítik. A község történetéből kiderül, hogy a Krisztus utáni évtizedekben létesült nagyobb római községek közé tartozott Bánfalva is. A híven végigkisért fejlődésből a templom története emelkedik ki s az, hogy ezt a fejlődést Sopron sorsa határozta meg. Gazdaságtörténete tanulságos, a mai gazdálkodás terjedelmes, bíráló megbeszélésben részesült s különösen érdekes lelki rajz annak magyarázata, hogy a lakosság miért szavazott 1921-ben Ausztria mellett; a népességről írott sorok ezt még inkább megértetik.

A sűrűn lakott falu Sopron munkásnegyedének tekinthető. A népmozgalmi jelenségeket, történetüket statisztikai kimutatások állítják elénk, adatai az országos viszonyokkal egybevetve sokat mondanak. A lakosok családi életében sajátos vonás a gyermekszeretet, bár nevelésükkel alig törődnek; ezen a tanítók szülői értekezleteken igyekeznek segíteni. Magyar tünet, hogy orvosi rendelő egy istálló udvarán van, tüdővész mérsékelten előfordul, de orvos helyben nincs. A község útban van a Sopronnal való egyesülés felé, amely a falutól anyagi, a várostól szellemi áldozatot kíván. Ez a törekvés azonban még nem érett meg a megvalósuláshoz. A lakosok vallásilag közömbösek, erkölcsi felfogásuk. laza, sok egyesületbe (14) tömörültek,

[1]) Rozsondai Károly: Falukutatás és tanítóképzés c. alatt a kérdés egész köréről megbízható tájékoztatást adott.

ahol szórakozásukat találják, de a nemzeti érzés ébrentartását is az egyesületek jelentik.

A falu gazdasági élete éppen átalakulóban van, már elveszítette régi mezőgazdasági jellegét, egyre több a munkás, akik elsősorban Ausztria felé néznek, mert a föld már nem ad elég kenyeret és munkát. A jövedelmezőbb gazdasági ágak nem jutnak szóhoz, mert a kezdeményező bátorság és tőke hiányzik. A lakosság kétharmad része Sopronban keresi megélhetését, a földbirtokok elaprózódtak, a legnagyobb gazdának 18 kat. hold földje van, ezért van sok embernek kettős foglalkozása, ezért különleges. kényszerű kenyérkeresete soknak a csempészés.

Mire az ember a könyv VIII. fejezetéig: A község jelentőségének olvasásáig jut, világosan érzi, hogy indigena lett Sopronbánfalván, olyan, aki ismeri a falu mindenik problémáját, örömét és bajait; az olvasó már együttérez a falu lakóival s ezért örül a Tanulságok-nak, amely fejezetben nem kertelő szókimondással tárják fel a szerzők a község megoldásra váró kérdéseit és a megoldás módjait, szinte kátészerűen. Amit a zárófejezetben őszintén elmondanak, bizonyítja, hogy a szerzők a falu emelkedésére a leghatározottabb formában, a legcélravezetőbb módon törekednek. Megmutatkozik ez abból a sok, önzetlenül nyujtott jó tanácsból, amely a falu felé elhangzik, emelyek mindegyike a falu nehéz helyzetének könnyítését célozza.

Értékes gondolat a könyv Bevezetésében, hogy egy ilyen mű be nem fejezhető Valóban, az élet szakadatlanul halad tovább, amely a falu arculatán 1—1 vonást meg nem szűnő folyamatban módosít s a falut valamilyenné teszi. A szerzőknek hiánytalanul sikerült az olvasót a falu folyton alakuló életének *menetébe* beállítani s így mindent megéreztetni, ami a falu — egy falu — lelkét, szellemét mozgatja. E szempontból nézve, Sopronbánfalva elevenen lüktető élettel áll előttünk. Ez az élet, a mi életünk élénk mozgású, nyugtalan, talán ezért nevezi a könyv Bevezetése a munkát összefüggő mozaiknak, amelyben nem akar 1—1 vonás a többi vonást színtelenítő, háttérbe szorító módon uralkodni. A tanulmány készítőinek nevezetes *érdeme*, hogy a sok forrás válogató felhasználásán kívül a már rendelkezésre álló szakirodalmat is tüzetesen tanulmányozták és gondosan értékelték. Történelmi tudatossággal végzett munka, mert a jelen adatainak megállapítását a jövő szempontjából végezte. Nagy és sokoldalú felkészültséget takarnak azok a szürke sorok, amelyek az egyes fejezetek változatos tudnivalóit, tényeit tárgyilasan tárják fel. Nincs nehezebb szellemi munka, mint az életet egységben szemlélni és úgy megragadni, ehhez az eszményhez a kivánt mértékben közel jutottak a szerzők. Bizonyára valóra válik óhajuk, akik a művel indítást akarnak adni hasonló vállalkozásokhoz s akik nem tudatos célzattal írták a gondosan kiállított, képekkel, térképekkel bőven ellátott könyvüket.

Mi a művet elsősorban a *népiskola* nézőpontjából becsüljük és legszívesebben *nevelésügyi állapotrajznak* tekintjük. Valljuk, hogy nem nélkülözheti ezt a (vagy ilyen) könyvet az a tanító, aki tudatosan akarja növendékeit a lakóhely (helyesebb így nevezni, mint szülőföldnek!) megismeréséhez juttatni; nem nélkülözheti a tanítóképző-intézeti tanár sem, aki a jelenlegi képzés 4. évfolyamában tervszerűen akarja a lakóhelyismereti szempontokat nyujtani. Azt tartjuk, hogy egészen másként látja a népiskolai oktatás 1—1 tantárgyának értelmét az a tanító, aki magába tudja szívni ennek a könyvnek sok-sok tanulságát.[2])

[2]) L. legújabban Bálint Sándor dolgozatát: Ethnographia-Népélet, XLIII. 2—3., 108. l.: „Ma már elengedhetetlen pedagógiai követelmény, hogy a tanítónak ismernie kell tanítványainak környezetét, tudnia kell azokról a körülményekről, amelyek a növendéket akár jó, akár rossz irányban befolyásolják. . . . A tanítónak ismernie kell a szülői háznak, továbbá annak a szűkebb emberközösségnek vallási szellemét, szociális légkörét, anyagi körülményeit, amelyekben a gyermek él."

Bíráló észrevételünk legfeljebb néhány nyelvi kifejezésre szorítkozik (a „mely" és a „ki" hibás használata az, „amely" és az „aki" helyett, nagy súlyt helyezni valamire és kevés efféle), továbbá 1—2 tény ismétlődésére, ami az anyag-beosztás következtében elkerülhetetlen volt.

Kívánjuk, hogy az iskolánkívüli népművelő tevékenységet folytató tanító — amely hovatovább a tanító hivatása — kezében valóságos tankönyvvé váljék ez a falumonográfia a benne: felfogásában, rendszerében rejlő igazságai miatt. A könyvet azzal tesszük olvasói elé: vajha minél több tősgyökeres magyar falu kapna ilyen stílusú hozzáfordulást, bárcsak minél több falu kapna meg a faluművelés első lépéseként ilyen nemes arcképet önmagáról.

Dr. Juhász Béla.

Tamás József: Magyarságunkért ... emberségünkért. Kaposvár, 1937. 40 old.

Somogyvármegye népművelési titkára a vármegye 1937. évi népművelői tevékenységéről számol be és röviden közli az 1937—40.-évi hároméves munkatervet.

A Somogyvármegyei Iskolánkívüli Népművelési Bizottság elmult esztendei munkájának alapgondolata az volt, hogy minden áldozat árán is meg kell menteni a népi kultúrából azt, ami magyar, valamint a nép széles rétegei előtt is meg kell ismertetni a magyar nemzet sajátos kultúráját, fel kell kelteni a magyar öntudatot.

Örömmel állapítja meg a népművelési titkár, hogy a nemzeti tárgyú előadásokat mindenütt a legnagyobb szeretettel fogadták. Megállapítja, hogy — a népművelői előadók beszámolóinak tanúsága szerint — szívesen hallgatja népünk különösen a földrajzi, történelmi, egészségtani, erkölcstani és gazdaságtani előadásokat. Az ismeretterjesztő előadásokat általában mindenütt nagy érdeklődés kísérte. A magyar szellem hirdetői voltak a műkedvelő előadások is. Sokat tett az iskolánkívüli népművelői gárda a magyar táncok és dalok megkedveltetése és terjesztése terén. Ezzel függ össze a bokréta-mozgalom is. A karádi bokréta külföldön is tartott bemutatókat. (Cannes).

A népművelői beszámoló egyébként kiterjeszkedik az iskolánkívüli tevékenység minden területére és számszerű adatokkal ad képet a folytatott munkáról.

A hároméves tervezet 5 pontban jelöli meg a tevékenység keretét: a) a nemzeti öntudat ápolása, b). az egészséges életre való tanítás, c). az okszerű gazdálkodásra való oktatás, d). a társadalmi és egyesületi életre való ránevelés, e). a helyi és időszerű kultúrszükségletek meglátása és azok kielégítésére való oktatás. *z ... y.*

Tangl Harald: A hormon és az ember. Franklin T. Budapest, 1937. 178. lap, 56. ábra.

A ma művelt embere gyakran találkozik a „hormon" szóval. Népszerű szakirányú ismertetésekben, sőt újságcikkekben is gyakran utalnak a hormonkutatások legújabb eredményeire, hormonális gyógymódokra és a mai művelt ember tudja azt is, hogy a betegségek egész hosszú sorát (Basedow-kór, golyva, cukorbetegség, vészes vérszegénység stb) az emberi szervezet hormontermelésében beállott zavarok okozzák. Tangl Harald értékes, a művelt laikus számára is igen könnyen érthető összefoglalást ad művében a hormonkutatások elért eredményeiről. Fel lehet tenni azt a kérdést, hogy mi közünk van nekünk, pedagógusoknak ehhez a tárgykörhöz? Ha azonban tudjuk azt, hogy a különböző hormonok hihetetlen kis mennyiségükkel dön-

tőleg befolyásolják növekedésünket, egyes szerveink kialakulását, nemi életünket, egész testi és lelki habitusunk kiformálódását, akkor nem tesszük fel ezt a kérdést. Az emberi nyersanyag, a pedagógus nevelőirányítása alá kerülő emberpalánta olyan *testi és lelki alkotás*, amilyenné belső elválasztású mirigyeinek hormontermelése determinálja és hogy nevelőtevékenységünkre milyen módon *reagál*, annak endogén alapjait szintén a hormontermelés kialakította belső struktúrában találjuk meg. Éppen a hormontermelő mirigyeknek egymásközti és az egész szervezetet behálózó rendkívül finom *kémiai összeköttetése* az a kapocs, mely még talán az idegrendszernél is érzékenyebb módon foglalja egységbe testi és lelki életünket.

A műben a hormonról szóló általános ismeretek után áttér a szerző az egyes hormontermelő mirigyekre (mellékvese, ;pajzsmirigy, agyalapi mirigy, férfi és női ivarmirigyek, hasnyálmirigy stb.), azok hormontermelő tevékenységére, a hormonoknak a szervezetre gyakorolt hatására. Részletesen ismerteti a hormonelválasztási zavarokból keletkező elváltozásokat, valamint e kérdések orvostudományi vonatkozásait. A vitaminok és a hormonok vegyi és fiziológiai-hatásbeli rokonságára külön fejezetben utal. *„Az alkat és belső elváltozás"* című összefoglalás jellegű fejezetben a belső elválasztású mirigyek működésének és a mai típustan értelmezése szerinti alkat kialakulásának szoros kapcsolatát tárja elénk.

A kitűnően összeválogatott szemléletes képanyag még világosabbá, érthetőbbé teszi az egész munkát.

Az a pedagógus, aki a szaktudományok korszerű eredményeinek felhasználásával akarja tökéletesíteni nevelői munkásságát, örömmel fogadja Tangl munkáját.

Uherkovich Gábor.

Hozzászólás Vadász Zoltánnak Evva Leona számolási vezérkönyvéről írt bírálatához.

Vadász Zoltánnak e lap 1937. november és decemberi összevont számában megjelent bírálatára szükségesnek tartom az alábbiakat megjegyezni.

Szerény munkámat nem csupán „tanítói eljárásom iránti lelkesedésből és elfogultságból" írtam meg, hanem feletteseim jóváhagyásával, akik az alaplerakás lehetőségéről meggyőződtek. Véleményük kialakításában nem tapasztalataik évszámokban való kifejezésére hivatkoztak, mint azt bíráló tette, hanem az általam elért eredményt több ízben felülvizsgálták s módszeremet az I. osztályt tanító tanítótársaim irányítására alkalmasnak találták. (Valamennyien 30 éven felüli tapasztalatokkal rendelkeznek, de az „új nevelés" hívei és beosztottaik szárnypróbálgatásait, a fiatalabb generáció alkotni vágyását korunk nagy hibájától eltérően nem gáncsolják el.).

Bíráló elismeri, hogy eljárásommal „tetszetős" eredményeket esetleg el lehet érni, de tagadja az alaplerakás lehetőségét. Véleményem szerint a számolásnál tetszetős eredmény tényleges eredmény nélkül nem képzelhető el s az eredmény maga az alaplerakás.

A notesz használata sok isk. igazgató kívánsága. A könyvem 68—69. oldalán körülírt szeretetteljes bánásmóddal használt ellenőrző bejegyzések nem lehetnek a tanulókra nézve károsak. A gyengébb tanulókat nem „szamárpadba" ültetem, mint bíráló írja, hanem csupán az első padokba, a 69. oldalon szereplő azon indokkal, hogy az előbb ülő gyermeket jobban szemmel tudom tartani. Vannak tanítók, akiknél a rossz tanulók a legutolsó padban ülnek, hogy ne legyenek szem előtt. Azt hiszem, hogy csak a jóindulat hiánya lehet, ha valaki a gyengébb tanulók előbbre ültetésében a tanító jó szándékait nem tudja felfedezni.

Bíráló egyik helyen sokallja a naponkénti új meg új számfogalom nyujtását, néhány sorral tovább viszont ennek tökéletes ellentmondásaként megjegyzi, hogy „kevés a számolás" s hogy „az óravázlatok készítéséhez nincs anyag, mivel a legtöbb órának egyetlen számolási tétel tudatossá tétele az anyaga." A valóság kedvéért meg kell jegyeznem, hogy 160 óraterv közül csupán 4-nek az anyaga egyetlen tudatossá tétele.

Még több állítását cáfolhatnám meg, helyszűke miatt azonban csupán az utolsó előtti kissé merész megállapítását utasítom vissza, amelyben kijelenti, hogy könyvemen meglátszik a Szent István Társulat, azaz bíráló és társa (Straub-Vadász) számolási vezérkönyvének a hatása. Munkám e teljesen osztott iskolák I. o. számára dolgozza fel az évi anyagot tételenként az ismeretek, műveletek gondos, fokozatos előkészítésével, pedagógiai vonatkozások alkalmazásával. A műveleteknek képekkel, rajzzal való levezetése, rögzítése, a szemléltetésnek, közlési módnak a *tömegiskolák gyengébb tehetségü tanulóihoz való alkalmazkodása,* végül a példáknak a tanulók által való rendszeres kigondolása módszerem legjellegzetesebb vonásai, amelyek a Straub-Vadász féle könyvben nem fedezhetők fel. Igy azt hiszem, hogy bíráló a hatások megállapításában kissé elfogult. A dominókövek használata nem bíráló kitalálása. Sziklás Adolf 1906-ban megjelent számolási vezérkönyvében már szerepel. (30. old.). Ugyanitt található pontok, vonások csoportosítása a legkülönbözőb helyzetben (szék, asztal, ágy). Beke Manó 1911-ben kiadott számolási vezérkönyvében pálcikák többféle helyzetben való csoportosításáról, lerajzolásáról szintén ir. (18—50. old.) A gyermekek-hozta, saját megfigyelésükből eredő problémák, árjegyzék alkalmazását pedig az 1932-es Tanterv és Utasítás irja elő (271. old. első 6 sora, 269. old. 5. pontja), igy szerepeltetésük semmiesetre sem plagizálás, hanem csupán a kötelező forráshoz való ragaszkodás.

Evva Leona.

Procès-verbaux et Résolutions de la VI.e Conférence internationale de l'instruction publique. Genève 1937, 128. lap. A Bureau International d' Éducation kiadványainak 58. száma.

Ennek a kötetnek tartálma, bevezetés, az országonként kiküldött képviselők névsora (Magyarország I. 47. lap: Bartók László követségi tanácsos), az ülésekről felvett jegyzőkönyvek (helyenként felvilágosító válaszokkal a felvetett kérdésekre), a tárgyalásra kitűzött témákról szóló összefoglaló jelentések, végül a Bureau igazgatójának, Piagetnek sommás jelentése az intézetnek 1936—37. évi működéséről. Ezúttal, tanulságos voltuk miatt, azoknak az ajánlás jellegével bíró határozatoknak *(recommandations)* rövidített közlésére szorítkozunk, amelyeket a Genfben 1937. júl. 19—23-án tartott VI. nemzetközi közoktatásügyi értekezlet a három napirendre tűzött tárgy dolgában elfogadott és az illetékes köröknek, értsd közokt. minisztériumoknak, figyelmébe ajánlott (mellőzve a határozatokat megelőző „Tekintettel a..." kitétellel ismétlődő megokolásokat).[1]

I. *Tanfelügyelet.* 1. Ezen legkényesebb állások betöltésénél felette komoly körültekintéssel kell számbavenni az illetők erkölcsi és érzelmi képességeit. 2. Erre az

[1] Ezeket a Bureau negyedévi Értesítőjének *(Bulletin)* legújabb 1937. évi 4. számában is közlik a 161—66. lapon. Ugyanott, mint rendesen, számos tanügyi hír a világ minden részéből és a különböző nyelven megjelent újabb pedagógiai munkáknak rövid ismertetése.

alkalmazásra csak azok hivatottak, akik egyrészt kellő fogékonysággal rendelkeznek a nevelés kérdései iránt, másrészt arra kellő gyakorlattal és képesítéssel rendelkeznek (időleges beosztások, felső pedagógiai intézet, összehasonlító neveléstudomány, nemzetközi áttekintés.) 3. A képességre való kiszemelés nem szorítkozhatik csupán a szükséges ismeretekre, hanem számba kell vennie az értelemnek, tapintattal és igazságossággal párosult adminisztratív rátermettséget is. 4. Hivatásuk lényege a gondjukra bízott tanerők megértése, tanáccsal való segítése értelmi szabadságuk és kezdeményezési jogok tiszteletben tartása mellett. 5. Hogy megfelelően teljesíthessék hivatásukat és lépést tarthassanak a neveléstudomány fejlődésével, nem terhelendők túl írásbeli munkákkal, ami főleg a középiskolákat illetően más egyénre bízandó, nehogy a fontosabb pedagógiai irányítás kárát vallja. 6. A folytonos haladás érdekében kívánatos, hogy résztvegyenek külön tanfolyamokban és az illető tanintézetek tanerőivel együtt pedagógiai bizottságok munkálataiban. 7. A megtartandó értekezleteken arra kell törekedniök, hogy az egyéni szabadsággal összeegyeztethető egységes felfogást létesítsenek egy-egy intézet tantestületének kebelében. 8. A magánintézetek saját érdekükben és növendékeikre való tekintettel ugyanolyan felügyeletben részesítendők, mint a nyilvános iskolák. 9. Ahol csak lehetséges, különleges (specializált) tanfelügyeletet kell szerezni. Ilyenek szükségesek a kisdedóvók, továbbképző iskolák, fogyatékosok iskolái, a nagyvárosi elemi iskolák művészeti, testi, kézügyességi és háztartási oktatása számára. A közép- és szakoktatás terén a különleges tanfelügyelet szabályszerű.

II. *Élő nyelvek tanítása.* 1. Az élő nyelvek tanítása a lehetőség szerint az egész vonalon, a szakoktatási- és felső népiskolákban is, kifejlesztendő. 2. Minden tanerő számára meg kellene könnyíteni egy idegen élő nyelv elsajátítását, egyrészt a továbbképzés érdekében, másrészt tekintettel arra az értelmi és erkölcsi haszonra, amellyel egy idegen kultúra ismerete jár. 3. Az élő nyelvek tanításának célja nem pusztán annak gyakorlati ismeretével járó haszon, hanem főleg az idegen kultúrák megismerésével kapcsolatos nevelői érdeklődés fokozása ész a népek kölcsönös megértése. 4 Erre való tekintettel az alkalmazandó módszer nem szorítkozhatik egyedül a szó- és írásbeli nyelvkészségre, hanem irányuljon „az emberi személyiség fejlődésére" is. 5. Az élő nyelvek tanítása sem tárgyát, sem módszerét illetőleg nem alkalmazkodhatik a holt nyelvek tanításához: az „alaki" gyakorlatok mellett kellő szerep biztosítandó a nyelv gyakorlati használatának, de még a direkt módszer alkalmazásának is; a magyarázatok és meghatározások anyanyelven adandók meg. 6. A szókincs és a nyelvtani ismeretek mellett kellő súlyt kell vetni a helyes kiejtésre és hangsúlyozásra, aminek érdekében a fonetikai gyakorlatok nélkülözhetetlenek. 7. A szókincs számoljon a szavak közkeletű szerepével és a gyermekek érdeklődésével. 8. A tankönyvek alkalmazkodjanak a növendékek korához és szükségleteihez, szerényebb mértékben öleljék fel a sajátos nyelvi kifejezéseket (idiotizmusok) és a közkeletű nyelvet, továbbá az idegen ország és lakosai szokásainak leírását. 9. A tanárok rendelkezésére kell bocsátani különleges taneszközöket (fali képek, folyóiratok, idegen nyelvű könyvgyűjtemény); előmozdítandó az iskolai tanításon kívül az ifjúsági egyesületekben folyó idegen nyelvű társalgás (ezt a kezdeményezést az illető szaktanár közreműködése nélkül kétes értékűnek tartjuk); szünidei tanfolyamok, tanulócsere, nemzetközi levelezés: megannyi eszköze a nyelvi készség mélyítésének és az idegen ország jobb és közvetlen megismerésének. 10. A tanár szerepének csorbítása nélkül értékesítendők a technikának idevágó újabb vívmányai: idegen országok tájait és életét szemléltető

néma és hangos filmek, idegen nyelvű gramofónlemezek, a nagyközönség vagy még inkább külön az ifjúság számára készült rádió-előadások (ez utóbbiakat évek óta rendszeresen tartják meg Amerikában.) 11. A sikeres nyelvoktatás különleges feltételei megkívánják a tanulóknak mérsékelt osztálylétszámát.

III. *A pszichológia szerepe a tanító- és tanárképzésben.* 1. A jövő tanerők általános pedagógiai s főleg didaktikai kiképzésükbe szervesen beillesztett alapos pszichológiai előkészítésben részesítendők. 2. Ez a kiképzés ne szorítkozzék csak az általános lélektanra, hanem egyúttal s főleg ölelje fel a gyermekek és a serdülő kor lélektanát. Ne érje be azzal, hogy a jövő tanerőket bevezesse a különböző tesztek és mérési módszerek alkalmazásába, ami egyébként is fejlett kritikai érzéket és bizonyos tudományos érettséget feltételez — hanem az értelmi és érzelmi, egyéni és társadalmi szempontok figyelembe vételével inkább a gyermek értelmi fejlődésének és szellemi struktúrájának minőleges tanulmányozására irányuljon. 3. A normális gyermekek és serdülők tanulmányozása mellett figyelemmel kell kísérni a nehezen nevelhető és rendellenes gyermekeket, egyéni képességeiket és jellemüket, úgyszintén a különböző környezetben, családokban és iskolákban felnövekvő gyermekeket. 4. A felsorolt területek mindegyikén a pszichológiai előkészítés lényegében a különböző gyermekek értelmi, erkölcsi és társadalmi fejlődésére vonatkozó megfigyelésekből, tapasztalatokból és személyes kísérletekből áll. Mindezek előzzék meg és kísérjék az excathedra előadásokat, amelyeket azok híján egyrészt a növendékek nem érthetnének meg kellőképen, mert nem készítették őket elő arra, hogy közvetlen tapasztalatok alapján foghassák fel a pszichológiai problémák és fogalmak értelmét, másrészt nem volna lehetséges náluk a formulák túlzott jelentőségét is a tények vizsgálatával helyettesíteni. 5. Ezt a pszichológiai kiképzést a jövő nevelőinek olyan korban kell nyujtani amikor szellemi érettségük, általános kulturáltságuk és biológiai készültségük már arra képesítik őket, hogy kellőképen megértsék azoknak a tapasztalatoknak jelentőségét, amelyekben hivatottak lesznek közreműködni. 6. Ezt a kiképzést olyan tanerőkre kell bízni, akik arra maguk is kellő kiképzésben részesültek és hivatottságukat nem pusztán általános filozófiai kultúrájukkal igazolták be, hanem még inkább a pszichológia tudományos kísérletezésének gyakorlatában és technikájában való jártasságukkal.

Összefoglalva a nemzetközi értekezletnek fent közölt pontokban megnyilvánuló munkásságát, készséggel állapithatjuk meg annak eredményes voltát. Mindhárom vonatkozásban mintegy magna chartáját kapjuk azoknak a követelményeknek és intézkedéseknek, amelyek a szóban forgó tényezőknek javára szolgálnak és valóra váltásukat lényegesen előmozditanák. De ugyanolyan tárgyilagossággal feljegyezhetjük azt is, hogy a felsorolt pontokban foglalt kívánalmak egytől-egyig a magyar pedagógiai közvéleményben is helyet foglalnak, sőt jó részük illető intézményeinkben már meg is valósult. Végül csupán kritikai tisztünknek óhajtunk eleget tenni, amikor egyén felfogásunkból eredő néhány olyan pontot, kívánalmat sorolunk fel, amelyek a kongresszusi határozatokat üdvösen kiegészitették volna. Ilyenek: ad I. Tanfelügyelet Elvként kimondandó, hogy a tanfelügyeletet minden intézetben csakis olyan szakember végezhesse, aki az illető intézetben maga is hosszabb ideig működött és kiváló tevékenységével a megbizatásra rászolgált; ad II. Élő nyelvek tanitása. Nélkülöztük a választ a következő fontos kérdésekre: hány idegen nyelvet taníthatunk egyszerre, milyen időközben következhetik egy újabb nyelv tanitása. modern és klasszikus nyelvek egyidejű tanitásának viszonya, problémája; egyazon osztályban kezdők és haladottabbaknak csoportos elkülönítése, az irásbeli dolgozatok kérdése (fordítás idegen

nyelvből és nyelvre, önálló dolgozatok), a módszer kérdése: melyik a legelterjedtebb és melyik kecsegtet a legjobb eredménnyel, a nyelvtanítás hármas célkitűzése milyen arányban valósítandó, valósítható meg? ad. III. A pszichológia szerepe. A tanítás és a tanulók érdekében gátat kell emelni az iskola túlságos-elpszichologizálásának (főleg külső részről jövő beavatkozásnak), mert az egyrészt megbéníthatja a tanítás rendes menetét s a kapcsolatos sikert, másrészt alkalmas arra, hogy a gyermekeket bizonyos s éppen nem kedvező egocentrikus irányba terelje.

K. F.

LAPSZEMLE

Magyar Szemle: 1937. 1—12. sz.

Kulturális vonatkozásban főleg a *kisebbségi oktatásügy* rendszeres figyelésével végez érdemes tevékenységet. Az e nemű cikkek írói nem csupán a politikai következések szemüvegén-át vizsgálódnak, mert az alkalomszerű kultúrképekből az utódállamok oktatásügyét teljes terjedelmében összeállíthatjuk. (Moravek Endre: Magyar kultúregyesületek a Felvidéken, Borsody István: Magyarok kultúrája Csehszlovákiában, 1937. 4. sz., Nánay Béla: A jugoszláviai magyar tanügy képe, 1937. 10. sz.) A magyar sorsközösség — iskolai fokon való — tudatosítását a „Napkelet"-ből jólismert *Prahács Margit* hangsúlyozza, aki *„Éneklő ifjúság, iskolai énektanítás"* címen a zene- és énekművészet magyarelvű (iskolai) berendezésére szólítja fel az illetékes tanügyi szerveket (1937. 8. sz.).

Ugyancsak a közösségi élet felé mutat *Kerék Mihály* tanulmánya *(Egy leányiskola szociális érzéke,* 1937. 11. sz.). Domokos Lászlóné leánygimnáziumában a nevelés szociális tartalmát ismerteti egy „kiállítás" kapcsán. Sikerült módon szemlélteti a valóban mintaszerű kiállítási anyagot, de kissé mintha valószerűtlenül hatnának sorai ott, ahol a növendékek gyüjtő- és elrendező aktivitását értékeli. Leírása alapján ugyanis a magyarságnak olyan szakszerű „történeti" szociográfiájával találkozunk, melyre nézve az I—II—III. osztály értelmi szintjét még joggal erőtlennek tarthatjuk.

Áfra Nagy János cikke (*Ifjúságunk a gyakorlati életpályákon,* 1937. 3. sz.) hasonlóként szociális rendeltetésű gondolatok tömegéből épült fel. Értelmiségi ifjúságunknak a gyakorlati életpályák iránt fennálló idegenkedését nem lehet mindég — elnyűtt programm szerint — a társadalmi fogyatékosságérzés valamilyen formájával magyarázni. Tudnunk kell ugyanis azt, hogy a mai magyar ifjúság évjáratai közül éppen a legfiatalabbak (18—24) már nem élnek a gyakorlati életpályák megvetésének légkörében, sőt ellenkezőleg, ezek tekintélyes része hajlandó lenne talán még főiskolai tanulmányairól is lemondani, hogyha az ipari, vagy kereskedelmi életpályáktól kecsegtető anyagi boldogulást remélhetne. Értelmiségi ifjúságunk alsó korhatárának ezt a kétségtelenül reformfelfogását nem szabad ilyen kérdések taglalásánál kifelejteni, különben téves általánosításra jutunk. *Áfra Nagy János* tanulmánya számos ilyen gondolatot vet fel az olvasóban.

Wagner Ferenc.

Társadalomtudomány XVII. évf. 1937. 1—2 és 3—5. sz.

Dékány István „A társadalom vezetői" kérdésével foglalkozik (1937. 1—2. sz. 1—29. l.). Tanulmánya főként a kisváros és a falu nevelő rétegeit érintené közelebbről. Széles távlatú elméleti alapvetéséből a gyakorlati feladatok hosszú sora, szinte önkénytelenül is következik.

Hajós Elemér (Nevelési tanácsadók, 1937. 3—5. sz. 250—253. l.) reális érzékkel ír az iskola és élet (szülők!) kapcsolatának intézményes megszervezéséről. E kérdés vitairodalmához nem nyujt ugyan meglepő újszerűségeket, de az eddigi magyar és külföldi indításokat eredménnyel összegezi. Gondolatmenetének összefüggő idézetei: *„A nevelés válsága elsősorban a nevelők* (szülők) *válsága".* — „A gyermekek durvaságának nem egyszer az az oka, hogy a családi viharok *a gyermek jelenlétében zajlanak le".* — „A szülők nagyrésze, még ha belátja is nevelői tájékozatlanságát, nem ér rá szakkönyveket olvasni". — *„A napilapok vasárnapi felduzzasztott számai mindenről megemlékeznek, csupán a gyermeknevelés fontos kérdéseiről nem."* — „Az Iskolánkívüli Népművelési Bizottságok munkájába fokozottabban bele kellene kapcsolni a nevelésügy kiváló szakembereinek propaganda-előadásait". — Továbbiakban a nevelési tanácsadók országos hálózatának kiépítését sürgeti s meggyőződéssel vallja: „Szerepük a jövőben egyre nagyobb lesz s eljön az az idő, amikor majd minden egyes iskola tanítótestülete egyszersmind a nevelési tanácsadó szerepét is be fogja tölteni". — Pedagógus tevékenységünk tudatosítását célozzák még az alábbi tanulmányok: *Noszlopi Lászlótól „Nem és társadalom"* (1937. 1—2. sz.), továbbá *Mészáros Károly* tollából *„Tisztviselőképzés és — továbbképzés"* (1937. 1—2. sz.).

Wagner Ferenc.

Kisdednevelés. LXII. évf. 1937. 1—12. szám.

Kósa Szabó Erzsébet: (1—5. sz.) folytatja az előző évfolyam két utolsó számában megkezdett értekezését *A gyermeknyelv pedagógiájának alapvonalai* címen. Előző cikkeiben röviden érintette a gyermeknyelv nevelésére vonatkozó különböző felfogásokat. Megállapítja a szerző, hogy a tulajdonképeni beszélés csak akkor áll elő a gyermeknél, amikor az előkészítő korszakban még szétválasztott funkciók egységgé olvadnak. Itt is első az egyszavas mondatok szaka. Ebben a korban a gyermek egyes szavainak több értelme is van. A gyermeki nyelv fejlődésének második korszakát a tapasztalás, a környezet hatása jellemzi, míg a harmadik korszak a belátó cselekvésnek, a praktikus intelligencia tevékenységének korszaka. A speciális gyermeknyelv pedagógiai elvek tárgyalása előtt a hangképzés és beszédkezdet egyes fokozatait mutatja be. A kiáltás, gagyogás és a lassan tudatosuló utánzás korszakai a fontosabbak. Ez utóbbi időszakban nagyjelentőségű a helyes beszédpélda. Összefoglalja a helyes nyelvnevelés elveit. Egésznap ügyelnünk kell a gyermek beszédére, ezenkívül naponta erősítjük rendszeres gyakorlás útján a mondattani viszonyok gyakorlásában. Helytelennek találja a gyermek több nyelvre való tanítását. A gyermekkorban az a cél, hogy a helyes beszédet megszokottá és beidegzetté tegyük a gyermeknél és a beszédszervek használatában előálló hibákat pedig megelőzzük. Az iskolai oktatás szempontjából is nagyon fontos a megelőző kor nyelvi fejlődése. Végül összefoglaló táblázatban mutat rá a normális gyermeknyelv fejlődésének irányítására, majd egész értekezésének németnyelvű kivonatát adja.

Pörzse Lenke nővér: (1—3. sz.) *A gyermekmegfigyelések* címén rámutat arra, hogy a gyermek apró elszólásai mennyire a gyermek lelke mélyéből fakadnak és mennyire alkalmasak annak megismerésére. Megtörtént eseteket sorol fel. A felsorolt példák

alapján megállapítja, hogy az óvónőnek tekintettel kell lennie a gyermek egyéniségére a tömegnevelés dacára is. Következtetéseiben megáll az első, önként adódó megállapításnál, rendszerbe foglalásra nem törekszik.

Wacker Alexandra: (2. sz.) *A zöldkeresztes egészségügyi védőnő.* Az egészségvédelmi munka rendszerét ismerteti: általános és szakgondozási rendszer. A védőnői kiképzésnek sokirányúnak kell lennie.

Mócsay Károly: (2. és 4. sz.) *Az óvónő előkészülése és foglalkozási vázlata.* Az előkészülés célját és szakszerűségét hangsúlyozza. Általános elvekről szól. Az alak és terjedelem csak másodlagos kérdések. Helyesen állapítja meg, hogy a vázlat ne legyen túlzottan részletes, hanem konkrét formában jelölje ki a foglalkozás menetét, a fokozatok szerinti anyagot, legelsősorban pedig lássa az óvónő a foglalkozás különös célját.

Kerny Gizella: (3—4. sz.) *Testnevelés az óvodában.* A testápolás és gondozás mellett a testgyakorlatok és játékok szerepét és célját ismerteti. Kerülni kell a mesterkélt játékokat. Az u. n. magyar rendszer gyakorlatait ismertetve szól a módszerről, ami az utánzó, játékszerű és határozott formákhoz kötött gyakorlatok szerint különböző. Kiválóan fontos a gyakorlatok kiválasztása és helyes csoportosítása. Az óvodai testgyakorlásnál állandóan ügyelni kell a gyermekek fantáziájának foglalkoztatására. Erre nézve példákat ad. Óratervszerűen ábrákkal illusztrálva mutatja be az elvégezhető gyakorlatokat.

Marosvári Tibor: (5. sz.) *Kisdednevelés Finnországban.* A cikkíró úgy állítja szemünk elé a finnországi óvodákat, hogy azokban a modern munkaiskolák kicsinyített másaira ismerünk. Óvodák ugyancsak a nagyobb községekben és városokban vannak, ezek azonban sajátos otthon képét mutatják, amelyben minden gyermek meleg otthonra, második szülői házra talál.

Dr. Bielek Tibor: (6. sz.) *Az óvoda mint gyermekjóléti és egészségügyi intézmény.* Az 1936: XXIII. t. c. az óvodák felügyeletét és igazgatását a belügyminiszterre ruházta át. Ennek az átcsoportosításnak egészségvédelmi téren meg kell hoznia a kellő gyümölcsöket. A gyermekek óvodai nevelése nem csekély részben testi nevelés és testápolás. Komoly szellemi munkáról nem lehet szó. Tehát egészséges testet, megfelelően kifejlesztett sservezetet kell biztosítani a gyermeki lélek számára. Hogyan kell biztosítani azt, hogy minden gyermek óvodába kerüljön? Hogyan kell az óvodába került gyermeket napközi otthon révén megfelelően táplálékhoz és gondozáshoz juttatni? Gondoskodni kell a reászoruló gyermekek ruházásáról is. Az óvodának fontos szerepe van a fertőző betegségek leküzdésében is.

Dr. Hepp Bajár Ernő: (7—8. sz.) *A magyar állami gyermekvédelem.* Az államnak kötelessége megmenteni az egyre gyérebben termő emberbimbókat. Történelmi adatokkal bizonyítja, hogy a magyar állam a legrégibb időktől kezdve kötelességének tartotta a gyermekek védelmét, szükség esetén felnevelésükről közköltségen gondoskodott. Ez a köztudat hozta létre a lelencházakat. Az állami gyermekvédelmi rendszer a *teleprendszeren* alapszik. Rámutat a teleprendszer előnyeire, az ellene felhozott érvekre. Továbbiakban tárgyalja a gyermekvédelmi rendszer kiépítését, tevékenységét és nagy jelentőségét.

Végh József: (10. sz.) *A budapesti m. kir. áll. óvónőképző intézet százéves története.* A szerző a százéves óvónőképző történetéhez közöl adatokat. Gróf Festetics Leó áldozatkészsége tette lehetővé az első óvónőképző intézet felállítását Tolnán, 1834. évi október hó 7-én. A képzőintézet felállításának gondolatát gróf Brunswick

Teréz vetette fel, aki külföldi példa nyomán felállítja Budán az első hazai kisdedóvót, az „angyalkertet" 1828. évi június 1-én.

E közlemény két legérdekesebb adata, hogy kezdetben mindkét nembeli kisdedóvók működtek és hogy a tolnai óvónőképző jogutóda, a mai budapesti intézet, a legelső európai ily intézetek között volt.

Kováts Margit: (12. sz.) Pályanyertes cikkében ezekkel a kérdésekkel foglalkozik gyakorlati szempontból: Milyen módon és eszközökkel lehetne a kisdedóvódákat napközi otthonnal kapcsolni és milyen anyagi eszközökkel lehetne a gyermekek élelmezését biztosítani? A napközi otthonban a gyermekek testi gondozása és nevelése milyen módon és eszközökkel érhető el? *Zentai Károly.*

Kereskedelmi Szakoktatás *XIV. évf. 1936—37. 5—10. sz.*

A januári szám a szaknevelésügy nagy halottjának, a kereskedelmi szaknevelés magyar megszervezőjének és kiépítőjének, a Kereskedelmi Szakoktatás megindítójának, *Sásdy-Schack Bélának* áldoz azzal, hogy annak egész terjedelmét emlékének szenteli. — *Laurentzy Vilmos*: *A gazdaságtörténelem jelentősége.* Világosan mutat rá a közelmult történelmében a gazdasági erők nagy jelentőségére s a gazdasági élet tényezőinek alakulását szemléltetve követeli a magyar jövő biztosítása céljából a gazdasági vonatkozások alaposabb figyelembevételét a történelemtanításban. — *Hoffmann Edith*: *A művészet a magyar irodalom és történelem tanításában.* — A kellően előkészített múzeumi látogatás igen gyümölcsöző lehet a tanítás eredményére. A nem elszigetelten, hanem a külföldi irodalom és művészet termékeivel párhuzamban tárgyalt emlék elősegíti a korok megértését, hisz pl. egy festmény átlekinthetőbb, mint egy regény, élénkíti a tanítást, biztosítja annak későbbi eredményét s mértékkel alkalmazva fejleszti a tanuló művészi érzékét. A cél és módszer a két tantárgyban nem azonos: az irodalomtanításban a művészet célja az ismeretterjesztésen túlmenően ízlésformák, stílusok megértetése, főeszköze tehát a festészet, a történelemben inkább az életet hozza közelebb, főeszköze az összes fennmaradt emlékek. E miatt kellene minden iskolát legalább 100 megfelelő, használható reprodukcióval ellátni. — *Heigl László: Olaszország nevelési rendszere és a fascista nevelés bírálata.* — A szerző ismerteti az iskolánkívüli nevelésnek, a balilla-intézménynek szervezetét, az itt folyó nevelést, majd az iskolai nevelést, annak eszményeit s rámutat a már mostan látható eredményekre. *Oszwald Albert*: *A számtan-természettan szak értéke és értékelése.* — A két tantárgyat vizsgálja oly szempontból, hogy mily hatással vannak a tanuló erkölcsi és értelmi tulajdonságainak fejlesztésére, mi a jelentőségük a gyakorlati életben s mennyire értékelik az egyes államok. *Bohdaneczky Imre: Hozzászólás az „Osztályozó problémája" c. cikkhez.* — A szerző Eckert Elek tervet a tizedes törtekkel való osztályozást illetően helyteleníti. A gyermek élőlény, értékét tehát holt számokkal kifejezni nem lehet. Különben is az osztályozás nem öncél, hanem csak segédeszköz a nevelésben. Helytelennek tartja azt is, hogy az osztályzat csupán a tudást vegye alapul. Eckert egyéb, az érettségi dolgozatokra, a javítás titkosságára vonatkozó javaslataira súlyos ellenérveket mond, szerinte ugyanis a baj nem az osztályzásban, hanem ott van, hogy felső ker. isk. ifjúság a serdülés korában kerül új iskolába. *Fekete Miklós: A cselekedtető oktatás bölcseleti megvilágításban.* — A cselekedtető oktatás célját és módszerét ismertetve kimutatja, hogy az nem egyéb, mint a személyiség, az emberi lényeg transcendens abszolutumának kimüvelését akarja. A módszernek bölcseleti alapvetését adva igazolja, hogy a cselekedtető oktatás a mai világszemléletnek is a legjobban felel meg. *Rózsa Dezső*:

A vizuális emlékezőtehetség szerepe a modern nyelvoktatásban. — E képesség fokozására bármely módszer mellett hasznosítható ötleteket ad, különösen a füzettípusok bevezetése valószínű eredménnyel járhat. *Farkas László: A történettanítás korszerű kérdései.* A történettanítást vizsgálja a felső ker. iskolában anyag, módszer és segédeszközök szempontjából. Az anyagon a tanulóifjúság előképzettsége, az ismeretek nagysága s a legújabb események figyelembevétele miatt, tekintettel a heti 2 órára, reviziót kellene végrehajtani, a munkáltató módszerhez szakteremrendszer s megfelelő taneszközök kellenének. Ezután részletesen tárgyalja a történettanítás iskolai és azon kívüli szemléltető eszközeit. *Barta János: Magyartanítás és érettségi.* — Arra a megállapításra jut, hogy az eredmény sikere érdekében a szóbeli érettségi rémétől meg kellene szabadítani a tanulót, vele alapos és terjedelmes írásbeli feladatot készíttetni s a szóbeli tételek anyagát — a poétika bevonásával — a felére leszállítani.

v. l.

Monatschrift für höhere Schulen. Berlin, 1937. Band 36. Heft 1—4.

1. Művelődéspolitikai kérdésekkel foglalkoznak a következő cikkek: *W. Oberle Das höhere Schulwesen in Preussen*, melyben az 1936-ban megjelent Kunze-Kalender nyomán világos képet nyujt Poroszország iskolaügyéről. Az utóbbi években az iskolák és tanulók között mutatkozó csökkenés megszünt s ma a létszám annyi, mint az előző években volt: 810 fiú, 330 leányközépiskola. Az iskolatípusokban sem fordult elő változás. Összesen 1539 gimnázium és reáliskola van Poroszországban, amelyben 11.924 fiú és 2669 leánynövendék tanul. Különösen kedvelt típusa a jelenkornak az úgynevezett reformreálgimnázium. Az elmult évben 17 iskola tért át erre a típusra. A leányoknál a nemzeti szociálista kormányzat hatása alatt erősen megnövekedett a három éves Frauenschule létszáma. Az 1933-ban fennálló 20 ilyennemű iskolával szemben 1936-ban már 87-re szaporodott a számuk. A tanszemélyzetben sem fordult elő lényegesebb változás, mert 446 távozóval szemben 507 új tanár áll. 1955 Oberschullehrer mellett, 3934 assessor (helyettes) működött. Általában véve a helyettes tanárok helyzete meglehetősen kilátástalan. Ugyanerre mutat rá Rudolf *Eisele* tanulmánya a badeni tartományra vonatkozólag *(Zur Lage der badischen Lehramtsassessoren)*, ahol 1936-ban 900 előirányzott tanári állással szemben 850 helyettest alkalmaztak, ezek közül 390 állami iskoláknál, 250 magániskoláknál tanít, 150 jelöltet pedig töröltek a várományosok listájáról. Jakob *Müller*: *Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland*, a gazdasági fellendülés következtében megnövekedett különböző hivatásra előkészítő: kereskedelmi, felsőkereskedelmi, háztartási és ipari iskolák, és hivatást kísérő: kereskedő, iparos, földműves iskolák fajait és célját ismerteti. Külön csoportot alkotva a szakiskolák: technikai, textil, kézműves stb. válfajaiból.

2. *Fricke*, Gerhard. Danzigban tartott pedagógiai előadását közli az élén *(Die Entdeckung des Volkes in der „deutschen Bewegung")*, majd Hans *Amman*: *Unterrichtsarbeit mit dem Film* c. értekezése, melyben a filmmel való tanítás óriási előnyeire hivatkozva sajnálattal állapítja meg, hogy ez ideig nem érték el azt az eredményt, amelyet joggal vártak tőle. A népiskolákban aránylag többet filmeznek, mint a középiskolában. Megcáfolja azon ellenvetéseket, mintha a film segítségével folyó oktatás több időt és fáradtságot igényelne a csupán élőszóbeli tanításnál, továbbá a tanárok „természetes" idegenkedését a mechanikus technikus dolgoktól. Meggyő-

ződéssel bizonyítja a film jelentőségét s az anyanyelvi oktatás terén is megnyilvánuló kitűnő szolgálatát.

3. Otto *Schink*: *Zur Auswahl der lateinischen Lektüre.* Miután a nemzeti szociálista iskolareform a latin tanításnak jelentősebb helyet biztosít a fiú középiskolákban, a szerző úgy állítja össze az oktatás anyagát képző szemelvényeket, hogy azok a római nyelv és szellem tanítása mellett a nemzeti szociálizmus eszméit szolgálják. Náluk az ókori nyelv tanításának célja többé nem a megújított humanizmus, vagy a pozitív historizmus, hanem öntudatos németek nevelése heroikus értelemmel. Kiemeli a rómaiak történelmében és auctoraiban rejlő művelődési értékeket (hazaszeretet, tiszta családi élet, stb.), amelyeket azonban a tanárnak hazai szempontból kell tanítása nyomán értékesíteni. A faji alapon nyugvó történetszemlélet a rómaikat is új szemszögből nézi: keresi az északi jellegzetességet, mely a germánokkal szorosabb rokonságba hozza őket. Három körbe csoportosítja a latin szerzőket: 1. kör a forradalmi kort foglalja magában, a 2. Róma nagyságának és bukásának korszaka, a 3. Augusztus kora. A kitűzött tárgykörhöz választja ki azután a megfelelő latin történetíró, államférfi vagy költő műveit, de mindig kapcsolatot teremtve a rómaiak s azok példáin okulható német szellem között. Különösen súlyt fektet minden egyes körben a germánokra vonatkozó latin források tanulmányozására. Itt gondol elsősorban Tacitus Germaniájára.

Eduard Simonnak statisztikai adatokkal bővített cikkei (Untersuchungen über die Studiendauer der preussischen Philologen, der Anwärterjahrgang 1937. der preussischen Studienassessoren) továbbá L. *Wülker*, Die Berufsaussichten der Studienassessoren in Preussen) tanulmánya, a jelenlegi porosz tanügyi állapotokba nyujtanak betekintést. A férfi helyettes tanárok aránylag kedvezőbb helyzetével szemben áll a tanárnők kilátástalansága. Az utóbbi 4 év alatt összesen csak 19-et neveztek ki rendes tanárrá, a pályázók száma viszont 1034-ről 1741-re emelkedett. 1553 állástalan diplomásból csak 8, 1 % nyert kinevezést. Wülker számítást tesz a kínálat és kereslet között s valószínűség számítás alapján állapítja meg, hogy hat év mulva az összes helyettes tanárok el lesznek helyezve, sőt óraadókban már hiány lesz tapasztalható, ha közben nem fog növekedni a bölcsészettanhallgatók száma.

4. *E. Simon* (Die öffentlichen höheren Schulen Preussens 1937). A háború utáni években különböző gazdasági és egyéb okok járultak hozzá a középiskolások létszámának apadásához. Az iskolareform, mely a felsőbb iskolák évfolyamát egy évvel megrövidítette, tehát 9-ről 8 évre tette, nagyban növelte a tanulók létszámát. Különösen fokozta ezt a jelenséget az a miniszteri rendelet, amelynek értelmében az elemi iskola 3. osztályának elvégzése után a tanulók egyenesen a gimnázium első osztályába iratkozhattak be. Elméletileg ugyan megvolt ez a lehetőség azelőtt is, de a tanulók igen kis százaléka tartozott az ú. n. Springerek közé. 1937-ben 797 fiú és 339 leány középiskolája volt Poroszországnak, amelyek közül legnépesebb volt a münsteri fiú (989 tanuló, 29 osztály) és a hannoveri leány (993 tanuló, 30 osztály) középiskola.

Witzenetz Julia.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde. 38 évf. 3—10. sz.

Weiner, Hermann: Die psychologische und pädagogische Bedeutung der Irrtums. Rámutat arra, hogy bár elméletben már belátták a hiba és tévedés fogalmak éles megkülönböztetését és az elhatárolás szükségességét, a gyakorlati pedagógiában még sem tapasztalható hasonló állásfoglalás. Vitába száll Kern Artúrral, aki elismerte ugyan a szétválasztás jogosultságát, mégis a két fogalom új taglalását kísérti meg.

W. néhány példán bemutatja, hogy Kernnél a két fogalom határvonala igen gyakran elmosódott. A felsorolt példakat arra használja fel, hogy a két fogalom elválasztását még inkább megerősítse. Újra hangsúlyozza, hogy a tévedésnél hiányzik a helyes belátás lehetősége, tehát a tévedő felelősségre nem vonható. A hiba és tévedés között a pszichológiai megkülönböztetővonás a helyes belátás lehetséges és lehetetlen volta, pedagógiailag ennek megfelel a felelősség, illetőleg felelőtlenség s a gyakorlati értékelésnél ebből a szempontból kellene kiindulni.

Hennig Hugó: Zur Frage der Sitzenbleiber in der Volksschule.

A szerző feleletet keres arra a kérdésre, vajjon mi az oka annak, hogy a népiskola tanulóinak 50 %-a a követelményeknek nem felel meg? A probléma megoldását háromféle módon kísérli meg: a tanítók és tanulók kikérdezése, végül tesztvizsgálat által. Az eredményekből arra következtet, hogy a visszamaradó növendékek egy részét annyira kiképezhetjük, hogy ők a követelményeknek eleget tehetnek. A továbbiakban megjelöli azt a módot, amellyel a bukások túl nagy százalékát lecsökkenthetjük. Felbontja azt az oki komplexumot, amelyet az ankétekből megismert. E komplexum belső lelki és külső összetevőkből alakul: 1. környezeti hatások, 2. a gyermek lelki sajátossága ahogyan a) a szellemi képességekben, b) az érzelmi s akarati életben megnyilatkozik. A kedvezőtlen környezeti hatásokat, bár azok csak igen kis mértékben szerepeltek előidéző ok gyanánt, kiküszöbölni igen nehéz. Minden tanítónak kötelessége, hogy tanítványainak otthoni körülményeit ismerje. Segítség csak olyan mértékben lehet, hogy az iskola az orvosi, szociális segélyt, táplálékнyujtást, üdülést előmozdítaná. A szellemileg gyenge képességű gyermeket, ha az valóban alkalmatlan a nagyobb csoporttal való együtt tanulásra, az osztályból el kell távolítani s a neki megfelelő képzést adni, melynek igen sok módja van. — Az érzelmi és akarati élet neveléséhez szükséges a tanítók beleérző képessége, azok pszichológiai megfigyelőképességének növelése. Az előbbi a nevelői lelkülettel együttjáró adottság. Az utóbbi pszichológiai megfigyelőívek bevezetésével fokozható. — Végül megjegyzi, hogy a cél eléréséhez nélkülözhetetlen a magas létszámú osztályok megszüntetése és a tanulmányi anyagnak a gyermeki lelkülethez való alkalmazása.

Hische, Wilhelm: Teoretische und praktische Psychologie — eine Einheit und Ganzheit.

A mai kor egyik jellemző törekvése az, — mondja a szerző — hogy az emberi élet mindenfajta jelenségének pszichológiai alapvetést kíván adni. A törekvés önmagában véve rendkívül helyes, azonban kérdés az, vajjon a pszichológia a mai állásánál fogva alkalmas-e arra, hogy a szükségletet kielésítse. Az előbbi törekvés maga után vonta a pszichológia erős gyakorlati alkalmazását, ami a teória és praxis egymástól való eltávolodását s két külön tudomány kialakulását mozdította elő. A különféle étetterületek konkrét pszichológiai szükségletének kielégítését „praktikus pszichológiának", míg a többi területet „teorétikus pszichológiának" nevezték. Ez a két pszichológiai irány szétesésére vezetett, pedig a pszichológiának exisztenciális kérdése az egység és teljesség újraváló helyreállítása. A két pszichológiai irány egymástól való eltávolodása konfliktushoz vezetett. Azzal az érveléssel, hogy a két irány kutatási területe nem fedi egymást, a praktikus pszichológia teljes önállóságra törekedett. Ez pedig azt jelentené, hogy egymás mellett két pszichológia állana fenn. — A konfliktus csak akkor oldódik meg, ha a két pszichológia lényegénél fogva egységet alkot, ami a feladatok és azok megoldásának egységességében mutatkoz-

nék meg. Az ilymódon egységes pszichológiának főjellemvonása az élethez való kötöttség.

Zietz, Karl: Kindliche Erklärungsversuche für Naturerscheinungen.

A szerző 280 fiúgyermeken hajt végre vizsgálatot, hogy feleleteiből megállapítsa, vajjon miféle oki magyarázattal szolgálnak a fizikai jelenségek értelmezésében s bemutatja, hogy milyenek azok a gyermeki értelmezésmódok, melyek az általuk hallott és el is fogadott tudományos magyarázat mellett, vagy annak ellenére fennállanak. A kísérleti személyeknek a következő természeti jelenséget kellett megmagyarázniok: „zivatar, felhő, szél, csillagjárás." Gyakran mutatkozott a feleletekben az a sajátság, hogy az eredeti, naiv, gyermeki magyarázatok továbbra is dominálnak a tanításban hallott elméletek mellett, s a mélyebb lelki alapot alkotják, míg a később hallottak csak vékony felső réteget alkotnak a gyermek lelki strukturájában. Jellemzi a gyermeki magyarázatmódot a „komplexitás", vagyis a tagolatlan törvényszerűség, valami labilis szerkezet, melyben minden következmény mint ok s minden ok mint következmény szerepelhet. A gyermek a felnőttektől hallott tudást asszimilálja, vagyis beleolvasztja a gyermeki gondolkodásszerkezetbe. A gyermeki gondolkodás egyik fontos sajátsága az analógiás képzés. A gyermek a maga kis világában hamar megismerkedik a technikai funkciók oki magyarázatával s e principiumokat, törvényeket átviszi a nagy természeti jelenségekre pl., ha lecsúszunk a korláton, a kéz kimelegszik, tehát a villám is a felhők összedörzsölődése által keletkezik. Jellemző vonása a gyermeki elméleteknek a realitás, amely a jelenségek szubsztancializálásában mutatkozik, pl. a felhő szilárd test s összeütközéséből hang (mennydörgés) keletkezik.

Békési Gizella.

Zeitschrift für Kinderforschung. Bd. 46. 1937. 3., 4. sz.

3. sz. *Dora Berger* (Jena): *Unterschiede der Abstraktionsfähigkeit nach Alter Geschlecht und Milien der Schulkinder.*

A fiúk és leányok absztraháló képessége között lévő különbségek vizsgálására olyan kísérleteket végez a szerző, amelyeknél két megadott tárgy, vagy fogalom *részt-tartalmai* között kell az egyezőségeket és különbségeket megállapítani.

A feladat: két megadott fogalmat abból a szempontból kell összehasonlítani, miben egyeznek és miben különböznek. Ilyen fogalmak pl.: lepke — szárny, nap — hold s.i.t.

Az absztrahált jelek *számát* tekintette a szerző a gyermekek absztraháló képessége *mértékének.*

A pubertásnak negatív hatása az eredmények alapján a leányoknál korábban jelentkezik, mint a fiúknál és kedvezőtlenebbül befolyásolja a szellemi teljesítőképességet. Az absztrahált jegyek száma a korral növekedik. Ez a növekedés a városi gyermekeknél jelentősebb, mint a falusiaknál. A nemek között lényeges különbség nem mutatható ki.

Továbbiakban az a kérdés, melyek azok a jegyek, amelyeket az iskolásgyermekek elsősorban absztrahálnak. Az absztrakció kisebb azoknál a kérdéseknél, amelyeknél szubsztanciális vonatkozásokról van szó, míg a teleologikus és kauzális vonatkozások feltárása a korral emelkedik.

A fiúk felülmúlják a leányokat azokban a jegyekben, amelyeknél a tárgyat részeire kell bontani, továbbá gyakrabban veszik észre a főfogalmakat. A leányok inkább a külső alakra, színekre és célszerűségekre figyelnek. A szerző végül beszámol

a városi és falusi gyermekeknél észlelt milieuhatásokról és megállapítja, hogy az utóbbiaknál sokkal gyakorlatiasabb vonások észlelhetők.

Ervin Ding: Pavor nocturnus bei Kindern.

A szerző 57, legfeljebb 15 éves gyermeken végezte megfigyeléseit. Ennek a félelmi állapotnak (Pavorzustand) eredője igen gyakran a kora ifjúkorig nyúlik vissza és gyakorisága egy éjjel alatt rendszerint csak egy megnyilatkozás, amelyik az elalvás után egy órával, de mindig éjfél előtt következik be és 2—10 perctől 4—6 óráig tart. *Rey* és *Silbermann* szerint „. . . a pavor nocturnus nem más, mint valamely légzési zavar következtében előálló széndioxydmérgezés. . ." *Hamburger* az álmokra vezeti vissza, amely nyugtalan álomnak okozója ugyancsak az előbbihez hasonló mérgezés. Magyarázzák sexuális problémákkal is (Steckel, Wälder stb.), bár Freud-féle alapokra itt semmiképpen nem lehet helyezkedni. *Oppenheim* szerint a neurasthenia korai megnyilatkozása.

A vizsgálat célja az ilyen gyermekek testi és lelki világának kutatása volt, továbbá tisztázása annak, ezek a gyermekek milyen környezetből kerülnek elő. A legtöbb gyermek hirtelen nőtt, sovány, olykor gyengén táplált, sőt tuberkulótikus. Szellemileg a gyermekek általában jók, vagy legalább is közepesek. A szülők gyakran panaszkodnak a gyermek *motorikus nyugtalanságáról.* A betegséget nem lehet egy bizonyos szociális milieuhöz kötni; hasonlóképen nem beszélhetünk arról sem, hogy öröklött dolog.

A szerző szerint nem betegségről, hanem egy speciálisan gyermeki reakcióról van szó, amellyel az érzékenyebb gyermekek az őket ingerlő befolyásokra válaszolnak.

Dr. Lotte Gustav (Rom) u. dr. Kätche Wolf (Wien): *Kinderpsychologische Experimente mit bedingten Reflexen.*

Valamely kísérlet egész általánosan bizonyos tényre vonatkozó kérdésképen határozható meg. Ezek a kérdések kétfélék: vagy tartalmilag olyan szűken meghatározottak, hogy csak „igen-nemmel" felelhetünk, vagy olyanok, amelyeket a felelet előtt diszkutálnunk kell. Az előbbiek főként az amerikai és orosz, az utóbbiak (tudakozó kérdések) az európai fejlődéspszichológiai központok sajátjai lettek.

Az amerikai-orosz kérdőmódszer a mai álláspontok mellett még korainak látszik. Ezt bizonyítandó, szükséges a vizsgálati módszerek kritikai ismertetése: középpontba állítva az ilyen irányú közlemények többségének problémáját: a feltételes reflexet.

Ennek fogalmával *Pawlow* orosz pszichológus műveiben találkozunk először. Maga a *reflex* már *Descartes* óta használt fogalom. Jellemző a reflexekre, hogy egyértelmű vonatkozásban állanak az őket kiváltó ingerekkel. Ha azonban az „A" inger mindig csak a „a" reflexet váltja ki, de az „a" reflex valamely „B" inger következménye is lehet, akkor az „a" reflexet *Pawlow* szerint *feltételes reflexnek* nevezzük.

Maga a reflex fogalom is átalakuláson megy nála át: nincs szó egyszerű fizikai reakciókról, hanem korrelációról, azaz, a külvilágból az egyénre ható, mennyilegesen meghatározható „A" változásnak megfelelhet egy ugyancsak mennyiségi jelzőkkel ellátható „a" tevékenység. Ezt a tevékenységet az előbbiek szerint egy „B" változás is létrehozhatja, ha ez az „A" ingerek előtt bizonyos szabályszerűséggel többször fellépett (a feltételes reflexek törvényszerűsége).

J. B. *Watson* — aki az amerikai psichológusok reprezentálója — az ember viselkedését három alapreflex (menekülés, szembefordulás, az elhárítandó cél felé fordulás, azaz támadás és védekezés) összhatásának tekinti. Azonban nála ismét

más reflexfogalommal találkozunk. Nevezetesen: az inger nem minden mennyiségileg kifejezhető változása a külvilágnak, hanem csak az *egyén számára fontos* változása. Nála a külvilág a fizikai ingermezőből biológiailag determinált alkalomtömeggé, a tervnélküli reakcióautomata egyén a szükségletek által kormányzott, rendezett, cselekvő *én* lett. Vagyis amiről *Watson* ír, az nem reflex, nem is *Pawlow* értelmezése szerint vett reakció, hanem orientált következményekre irányulás. Végigkísérve az említett reakciófajokat, arra a meggyőződésre kell jutni, hogy azokat *Watson* kritikátlanul helyezi egymás mellé és teszi további tárgyalásainak alapjává. Törekvése, hogy az igen-nem kérdéseket a feltételes reflexek alapján a pszichológiai kérdések alapmodelljévé tegye, hajótörést szenvedett.

A reflexek feltételelhhez való kötése alkalmazkodás a külvilághoz, egy tanulás, egy fejlődés, de nem *a* fejlődés, és mint ilyen nem lehet a fejlődéspszichológia alapprincipiuma. Mert: *1.)* Ha *Karl Bühler* alapján a *cselekedetet* tekintjük a pszichológia alapjának, akkor a fejlődést a cselekvések fejlődéseképen írhatjuk le, egyrészt, mint *állandó magatartást változó alkalmak* közepette, másrészt, mint *változó magatartást állandó alkalmak* között. A feltételes reflexeknél mindig az inger változik, a reakció soha következésképen a fejlődési tendenciának csak az első esete magyarázható a feltételes reflexek teóriájával. Viszont éppen a második fejlődési típus a fontosabb, egyénibb és a véletlen befolyásoktól mentesültebb törvényszerűségeit adja az emberi érzésnek. *2.)* Legyen a feltétes reflex az, ami a külvilágot tartalommal tölti be. Az újszülöttben a külvilág ingerei nem váltanak ki specifikus reakciókat, csupán egészen általánosakat, bár az élet kezdeténél egyes, biológiailag fontos szituációban meg van a lehetőség specifikus reflexek képzésére. Így tehát a jelentőséggel megtelés principiuma a feltételezett reflexek teóriája értelmében vagy a külvilág adatainak kiemeléséhez, vagy teljes semlegesítéséhez vezet. Az első esetben a reflexek folyton-folyvást igyekeznek az újabbakhoz csatlakozni, tehát végeredményben minden konstruktív inger minden reflexterületen kondicionált lesz. Azonban a reflexek ilyen módon nemcsak kondicionálják egymást, hanem teljesen el is fojthatják. Végeredményben egy bizonyos fejlődési fok elérése után az ember ismét egy merev automata rendszer lenne. *3.)* Nézzük a feltételes reflexet, mint mechanikus tanulást. A tanulás folyamata az ember szempontjából fontos lépés a külvilág meghódítása felé. *Karl Bühler* mutatta ki, hogy három módszere van a tanulásnak: az ösztönszerű, a dresszur, amelyik bizonyos mértékig a feltételes reflexxel azonosítható és az intelligens. A feltételes reflexxel tehát csak a második, kevésbbé értékes mód magyarázható.

Végeredményben nem lehet a feltételes reflexek tanát a pszichikai jelenségek magyarázó alaptételévé tenni, következésképen az erre alapított „igen-nem" kérdések nem adhatnak helyes gyermekpszichológiai képet.

Makai Lajos.

VEGYESEK

Beszámoló a továbbképző tanfolyamról.

A szegedi tankerület főigazgatója, dr. Kisparti János két esztendővel ezelőtt honosította meg Szegeden a pedagógiai továbbképző tanfolyamot. A jelen tanévben a tanfolyam 1937. október 19-től 1937. december 7-ig tartott.

A tanfolyamot *dr. Kisparti János* tankerületi kir. főigazgató beszéde vezette be. Azt fejtegette, hogy a tanítás munkájában a léleknek kell érvényesülnie, mert csak ekkor lesz hasznos és eredményes a tanítás. A lélek gazdagsága jelenti elsősorban a tudományos kultúrát. Minden nevelői léleknek mótora a tudományos kultúra, amely soha sincs befejezve s így szükség van állandó önképzésre. Ezt az önképzést akarja elősegíteni a most rendezett harmadik tanfolyam, amelyen elsősorban pedagógiai, szociológiai, történelmi, földrajzi, természetrajzi és gazdaságpolitikai kérdések kerülnek tárgyalásra.

A tanfolyamon a következő előadások hangzottak el.

Dr. Kisparti János tanker. kir. főigazgató *„Bölcselet és nevelés"* címen tartott két előadást, amelyben rámutatott arra, hogy a bölcselet mint tudomány és mint kifejlesztett belső forma nélkülözhetetlen minden tudatos nevelésben. A bölcselő belátás érteti meg a nevelővel az elmélet és a gyakorlat helyes irányát. Kritika tárgyává tette ebben a vonatkozásban azt a meglehetősen elterjedt felfogást, hogy minden elméleti készültség nélkül, tisztán az u. n. józan ész szerint megoldható a nevelés minden problémája. Filozófiai megalapozás nélkül ingatag a nevelés célkitűzése és éppen ezért örömmel tapasztalhatjuk, hogy a legutóbbi évtizedekben mindig nagyobb hangsúlyt nyert a világnézeti nevelés és az a tudat, hogy a mai idők szellemi-erkölcsi chaoszában biztos eligazítást csak a jó megalazott világnézettől várhatunk. A továbbiakban fejtegette, hogy mennyire fontos a nevelőben az intuitív megismerésre való készség. Oktatásunk csak akkor lehet nevelő hatású, ha azt filozófiai szellem hatja át. Beszélt arról az előadó, hogy mit jelent a filozófia 1.) az általános műveltség nyujtásában, 2.) az egységes világkép kialakításában, 3.) az oktató módszer szabályozásában. Részletesen szólt az általános műveltségről szociológiai, tárgyi és lélélektani felfogás szempontjából. Állást foglalt a divatos kultúra, s az ennek a zászlójával kalózkodó divatos nevelés ellen. Hangsúlyozta, hogy az oktatás eredménye csak akkor lesz hatékony az életben, ha az egységes lelki formát alakított ki. Vázolta, hogy ebben a munkában a filozófiának, mint egységes tudománynak mekkora része van. Végül az oktató és módszere viszonyát világította meg. E tekintetben az egészséges individualizmus jogosságát hangsúlyozta. Fejtegetéseit azzal zárta, hogy a folyton küzdő nevelői gondolkodás irányítója a bölcselet legyen.

Dr. Miskolczy Dezső egy. ny. r. tanár *„Átöröklés és nevelés"* című előadásában azt domborította ki, hogy az orvos és nevelő együttes feladatköre e két kérdés tisztázása. Ha igaz is az, hogy képességeinket, testi és lelki alkati sajátságainkat a szülőktől, illetve őseinktől kaptuk örökbe, a képességek kifejlesztése, a tehetség kibontakozása a helyesen irányított környezeti hatásoknak és így elsősorban a nevelésnek a feladatkörébe tartozik. Az átöröklés tehát nem jelenti egymagában az egész jó vagy rossz sorsát, esetleg végzetét, hanem a környezet és a nevelés ala-

kító hatásával együtt irányítja az ember életvonalát. Az öröklés megszab, a környezet megvalósít.

Dr. Várkonyi Hildebrand egy. ny. r. tanár *„Anglia nevelésügye"* címen tartott két előadást. Előadásában kiemelte az angol-szász szellem jellegzetes tulajdonságait: a mély erkölcsös és vallásos érzést, az erős liberalizmust, a demokrácia gondolatát, a józan és száraz értelmet és a realisztikus érzéket. Hangsúlyozta, hogy a legtöbb új gondolatot (sport, higienia, fejlődéselmélet, stb.) Európa Angliától kapta. Ezek a nevelés terén is éreztetik hatásukat. Angliában a tanítás és nevelés nem politikum, nem állami, hanem társadalmi feladat. Az előadása további során az angol felsőbb és középfokú oktatást, majd az elemi és az ezt megelőző óvó-, illetve tápláló iskolák rendjét és rendszerét ismertette. Utána vázolta az előadó az alsófokú oktatás különböző tervezet-jellegű iskolatörvényét.

Dr. Mester János egy. ny. r. tanár *„Olaszország nevelésügyéről"* tartott két előadást. Kifejtette, hogy Olaszország világhatalommá emelkedésének egyik főtényezője a gyorsan végrehajtott közoktatásügyi reform volt. Az egészet áthatja a nagy célnak: a régi Róma nagyságának és az új Olaszország szellemi primátusának gondolata. A cél megközelítése érdekében tökéletes állampolgárrá iparkodnak kiképezni minden olasz gyermeket saját hajlama, tehetsége és jövendő hivatása szerint. Az új olasz nevelési rendszerben az igazi szabadság nem más, mint a teljes felelősség. Az elemi fokon kiemelte az előadó az anyanyelvi oktatás és a történelem tanításának gyakorlati voltát, az esztétikai tárgyak, főleg a dal és zene mélységes nevelői hatását, „scuola serena" jelentőségét. A középiskolai reform jellemzői az erősebb humanisztikus irány, a rokontárgyak egyesítése egy tanár kezében, a több filozófia, művészettörténet és nemzetgazdaságtan és szerves kapcsolat a szülőkkel és a város közönségével. A fasizmus az egyetemekre is alkalmazta a pontosabb célkitűzést, a nagyobb szabadság és nagyobb felelősség elvét. A testnevelés, a katonai fegyelmezés: „a polgár-katona" önnevelése az ifjúsági szervezetekben: O. N. B. az ú. n. balillaszervezetekben történik.

Dr. Horváth Barna egy. ny. r. tanár *„A társadalmi szervezet és a társadalmi szabadság"* cím alatt tartott előadásában azt fejtegette, hogy a társadalmi szervezet struktúrája megtalálható a családban is. A gazdálkodásban is klasszikus példája a funkciók működésének a munkamegosztás. Ezek a funkciók a társadalmi szervezet minden részében megnyilvánulnak. Foglalkozott a liberalizmus elméletével. Nagy értéke, hogy aktív közreműködőktől, nem pedig passzív kezdeményezőktől várja a haladást. Végül kifejtette, hogy a társadalmi szervezetnek végső eszméje nem az agyonszabályozás és nem a remeteszerű szabadság, hanem ami a kettő között van. Az igazi szabadság eszméje a vérré vált könnyed fegyelmezettség, amely olyan, mint a gyermekszobában elsajátított udvariasság. Ennek az elérésére pedig a nevelés szolgál, a neveléstől függ a legtöbb, a nevelőktől függ egy nemzet jövője is.

Deér József dr. egyetemi rk. tanár *„Szent Istvánról"* tartott előadásában szólott a magyarságnak Szent István korában végbement nagy átalakulásról. Beszélt arról a politikai felbomlásról, amelynek mélypontján állott a honfoglalás idején az egész Európa, s arról az átalakulási folyamatról, mellyel a magyar nép az új hazában átment. Szólott az előadó arról, hogy a nagy átalakulások előfeltételei már a nép belső fejlődésében adva voltak, mégis

a döntő lépést Szent István tette meg. Bemutatta Szent István politikai felfogását, úgy mint az Intelmekben előttünk áll. Ez teljesen az egykorú Nyugat hatását mutatja. Szent István keresztény állama azonban magyar jellegű is. Az első király államfelfogása ellentéte volt annak az ideológiának, amely a pogány törzsek szövetségét áthatotta. A korona felhatalmazást jelentett a császár és a pápa részéről, a magyar királyság és a magyar egyház megszervezésére. István ebben a szervező munkában a régi születési jogok mellőzésével egy olyan társadalmi rendet hívott életre, amelyet a keresztény követelmények hatottak át.

Dr. Kogutowicz Károly egy. ny. r. tanár *„Magyarország gazdasági birtokbavétele"* című előadásában a modern földrajzi kutatás új módszerei alapján mutatta be hazánk gazdasági birtokbavételét. Már a legrégibb időkben fennállott a kapcsolat Nyugateurópa és Balkán, az Adria medencéje és Európa északi területei között. A birtokbavétel az alacsonyabb területekről a völgyek mentén a peremi hegységek felé haladt. A magyar történelmen áttekintve a nagy gazdasági átalakulások földrajzi okait ismertette. — *A magyar éghajlat gazdasági vonatkozási* c. előadásában röviden ismertette Magyarország éghajlatát, annak közismert hátrányos sajátságait mezőgazdasági szempontból. Rámutatott arra, hogy időjárásunk rendkívül szeszélyes, de az éghajlatunk nem változott meg. Téves az a felfogás, hogy kiszáradás állott be. Az öntözés csak kis területen valósítható meg. Ezt a kérdést is csak észszerűen az egyes vidékek természeti viszonyainak alapos ismeretével lehet kielégítően megoldani.

Dr. Gelei József egy. ny. r. tanár, e. i. rektor *„Az élő szervezet"* címen tartott előadást. A szervezet bonyolult összetételét és a fejlődés különböző fázisait magyarázta meg népszerű formában, s képekben is illusztrálta előadását. A biológia alapkérdéseit nagyvonalúan tárgyaló előadásából különösen azt emelte ki, hogy az élő szervezetet nem szabad és nem is lehet egyszerűen gépnek tekinteni.

Vitéz dr. Surányi-Unger Tivadar egy. ny. r. tanár *„Tervgazdaság"* című előadásában a mai gazdasági élet legfontosabb problémáival foglalkozott. Kifejtette, hogy a modern gazdasági élet strukturális változásainak jelentékeny részét technikai ismereteink gyarapodása okozza. Legújabb technikai vívmányaink közül, — mondotta Surányi Unger Tivadar, főleg a mesterségesen előállított kőolaj, gumi, gyapjú és gyapot, valamint a televizió és a függőleges irányban való repülés állanak az európai érdeklődés középpontjában, míg a földnélküli földművelés, a gyapotaraló gép, a villamos szem, a mesterséges hűtés, a gépkocsilakás és a házgyártás elsősorban az amerikai gazdasági körök figyelmét vonják magukra.

A tanfolyam előadásait minden alkalommal közel félezer pedagógus hallgatta végig.

Az utolsó előadás után az elnöklő *dr. Kisparti János* tankerületi kir. főigazgató bezárta a tanfolyamot, mely arról tett bizonyságot, hogy a szegedi nevelőkben hivatásuk etikai felfogása magas fokon áll. Ettől a tanfolyamtól méltán azt várja, hogy a nevelők munkáját az iskolában gyümölcsözőbbé teszi.

A zárószavak után *dr. Firbás Oszkár* gimnáziumi igazgató tolmácsolta a hallgatóság háláját a tanfolyamot létrehozó főigazgatónak és egyben bejelentette, hogy a megkezdett munkát az alakulóban lévő Magyar Nevelők Egyesülete lelkesen folytatni kívánja tovább is a

tankerületi főigazgató által megkezdett és kijelölt úton.

Dr. Téglás Jenő Béla.

A Magyar Nevelők Egyesületének megalakulása.

1938. január 24-én tartotta alakuló közgyűlését a Magyar Nevelők Egyesülete, mely nemcsak Szeged, hanem az egész szegedi tankerületen túlmenően a csonka haza nevelőit kívánja egy táborba gyüjteni. Az eddig szép eredményekkel dolgozó Szegedi Pedagógusok Köre adta át helyét ennek az immár országos keretek között működni kívánó egyesületnek. Az egyetemes magyar nevelésügyet kívánja szolgálni ez az alakulat azzal a nevelői lélekkel, mely a valóságnál jobb és igazabb belső világot hordoz magában. Ki akarja alakítani az egységes magyar nevelői gondolkodást, ébren akarja tartani a magyar nevelők összetartozandóságának erőtadó tudatát, előadások, szakülések, vitadélutánok, továbbképzőtanfolyamok, vidéki vándorgyűlések és mintatanítások által állandóan foglalkozni kíván a nevelés és oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Az egyesület természetes és szükségszerű kötelességének fogja tudni, hogy a nevelőknek a társadalomban elfoglalt különleges helyzetével és a mai időkben nagyfontosságú problémáival is foglalkozzék. Az alakuló ülésen a szegedi pedagógusok színe-javának élén ott láttuk Szeged város képviseletében Pálfy György dr. kultúrtanácsnokot, a budapesti tanárság, több vidéki iskola képviselőjét. *Firbás Oszkár dr.* gimnáziumi igazgató, a szervezőbizottság elnöke nyitotta meg az alakuló közgyűlést. Ismertette a szervezkedés munkáját, az előkészítő tárgyalásokat, stb. Bevezető és tájékoztató szavai után kimondották az egyesület megalakulását és *Benkő István dr.* tanügyi tanácsos, korelnök vezetésével megejtették a tisztikar választását. Elnökké *Várkonyi Hildebrand dr.* egy. ny. r. tanárt, bölcsészetkari dékánt választották meg. A tisztikar és a választmány tagjai a következők lettek:

Ügyvezető alelnökök: *Firbás Oszkár dr.* áll. gimn. igazgató, *Kratofil Dezső* áll. gyak. polg. iskolai igazgató.

Titkár: *Téglás Jenő Béla dr.* gimn. tanár, *Szántó Lőrinc* gyak. polg. isk. tanár, *Forgách Géza* felsőker. isk. tanár.

Jegyző: *Gallé László* gimn. tanár, *Szabó Dezső* áll. gimn. tanár, *Beke Margit* polg. isk. tanár, *Scholtz Mária* el. isk. tanító.

Pénztáros: *Jármay Vilmos* gyak. polg. isk. tanár.

Ellenőr: *vitéz Bakonyi Imre* gimn. c. igazgató, *Várhelyi József* elemi isk igazgató.

Könyvtáros: *Szeliánszky Ferenc* gimn. tanár.

Szerkesztő: *Tettamanti Béla dr.* egy. m. tanár.

Kiadó: *Szalkai Zoltán dr.* gimn. tanár.

Számvizsgáló bizottság elnöke: *vitéz Máriaföldy Márton dr.* gimn. igazgató, tagjai: *Eckerdt Elek* keresk isk. tanár és *Ernyei Jenő dr.* gimn. tanár.

Szakosztályvezetők:

Középiskolai szakosztály: alelnök: *Karl János dr.* kegyesrendi gimn. igazgató, titkár: *Márton Imre* gimn. tanár.

Szakiskolai szakosztály: alelnök: *Becker Vendel dr.* c. főigazgató, tanítóképző int. igazgató, titkár: *Aldobolyi Nagy Miklós dr.* keresk. isk. tanár.

Polgári iskolai szakosztály: alelnök: *Báthy Zoltán* polg. isk. igazgató, titkár: *Vicsay Lajos* polg. isk. tanár.

Népoktatási szakosztály: alelnök: *Zányi József* ig. tanító, titkár: *Almási Ferenc* ig. tanító.

A választmány tagjai:

Középiskolai helybeli tagok: *Buday*

Géza tanügyi főtanácsos, *Somogyi József dr.* egy. c. ny. rk. tanár, főiskolai tanár, *Kiss István* piarista, a r. k. Boldog Margit leánygimn. igazgatója, *Lőrincz Jenő dr.* leánygimn. igazgató, *Révay József dr.* kegyesrendi tanár, *Czógler Kálmán* c. igazgató, *Márton György dr.* gimn. tanár, *Tunyogi Csapó János* magán gimn. igazgató, *Mayer Mária* gimn. intern. igazgatónő.

Középiskolai vidéki tagok: *Járay Imre* tanügyi főtanácsos Szentes, *Banner Benedek dr.* leánygimn. igazgató Békéscsaba, *Németi József* tanügyi főtanácsos, gimn. igazgató Gyula, *Czinkotszky Jenő dr.* gimn. tanár Békéscsaba, *Karádi György* ref. gimn. tanár Hódmezővásárhely, *Tarnai László dr.* gimn. igazgató Makó.

Szakoktatási helybeli tagok: *Kiss István* tanítóképző int. igazgató, *Nyári György* keresk. isk. c. főigazgató, *Jung Péter* felsőiparisk. igazgató, *Somogyi István* fiúkeresk. iskolai igazgató, *Straub Ferenc* tanítóképző intézet c. igazgató, *Kovács József dr.* c. igazgató, felsőkeresk. isk. tanár, *Török Sándor* siketnéma intézeti igazgató, *Antal Dénes* iparostanonciskolai igazgató, *dr. Belle Ferenc* városi zeneiskolai igazgató.

Szakoktatási vidéki tagok: *Balás Béla* felsőmezőgazdasági isk. igazgató Orosháza, *Pankrácz József* keresk. isk. igazgató Békéscsaba, *Diószeghy András dr.* keresk. isk. igazgató Makó, *Tass Ferenc* felsőmezőgazdasági iskolai igazgató Békéscsaba, *Kiss Sándor* tanítóképző intézeti igazgató Szarvas.

Polgári iskolai helybeli tagok: *Kolthay Alajos* tanügyi főtanácsos, *dr. Csefkó Gyula* egy. m. tanár, *dr. Baranyai Erzsébet* egy. intern. igazgatónő, *Koczkás Sándor* polg. isk. igazgató, *Igerth Antal* polg. isk. igazgató, *Muth Béla* polg. isk. tanár, *Matzkó Gyula* gyak. polg. isk. tanár, *Bedekovits Lajos* gyak. polg. isk. c. igazgató.

Polgári iskolai vidéki tagok: *Kaza Lőrinc* polg. isk. igazgató Csongrád, *Tarpai Ottó* községi polg. isk. igazgató Gyula, *Ravasz Dezső dr.* ref. polg. isk. igazgató Makó, *Mokos Józsefné* közs. polg. isk. igazgató Békéscsaba, *Kelemen Ferenc* közs. polg. leányisk. igazgató Makó, *Domokos Sándor* polg. leányisk. igazgató Hódmezővásárhely, *Magdó István* polg. isk. igazgató, Mezőberény.

Elemi iskolai helybeli tagok: *Micsák Márton* tanügyi tanácsos, *Kiss Károly* tanügyi tanácsos, *Botond (Burghardt) Lajos* igazgató-tanító, *Szászné Kain Vilma* igazgató-tanító, *Szabó János* igazgató-tanító, *Ligeti Jakab* igazgató-tanító, *Nagy János* igazgató-tanító, *vitéz Magyar János* igazgató-tanító, *Székely Alfréd* tanító.

Elemi iskolai vidéki tagok: *Vécsy Elemér* igazgató-tanító Hódmezővásárhely, *Schmidt Miklós* igazgató-tanító Szegvár, *Kovács Ernő* ref. elnök-igazgató Hódmezővásárhely, *Boér Antal* igazgató-tanító Csongrád, *Tokaji József* igazgató-tanító Nagyszéksós, *Szabó Gyula* igazgató-tanító Kiskundorozsma, *vitéz Potyondi Imre* igazgató-tanító Szeged-Felsőközpont.

A tisztikar és a szakosztályok megalakulása, az alapszabályok letárgyalása után az alakuló közgyűlés az új elnök köszönő szavaival ért véget.

Dr. Téglás Jenő Béla.

Megalakult a Pécsi Pedagógusok Köre. Február 12-én népes és lelkes közgyűlésen mondta ki a megalakulását a Pécsi Pedagógusok Köre. A kör célja Pécs összes hivatásos nevelőinek erőit egybefogni, hogy a közös hivatásból fakadó együttérzéssel muukálhassák a nevelői sors minden problémáját.

Reménytkeltő és lelkesítő a meg-

indulás, mert nemcsak mindenféle iskola (egyetemtől az óvodáig) csatlakozott a körhöz, hanem személy szerint is alig maradt el néhány nevelő az alakulástól. Az összefogást szépen fejezi ki, hogy a kör intézőbizottságába minden iskola küldött egy-egy tagot, a kör elnökségét dr. Kószó János ny. r. egyetemi tanár, a titkári teendőket Masszi Ferenc gyak. gimn. tanár, a pénztárosságot v. Széki Pál tanítóképző int. tanár, a jegyzői munkát pedig Szikla Rózsa polg. isk. tanár és Muszti László tanító vállalták el.

Most folyik az iskolatípusok *munkaközösségeinek* szervezése, hogy rövidesen megindulhon a gazdag munkaterv megvalósítása. Ehhez a munkához fűzött reményt erősíti az a meleg érdeklődés is, amelyet a tanügyi hatóságok az alakuló közgyűlésen való megjelenésükkel fejeztek ki.

Magyar Nemzetnevelő Rend.

Máté-Török Gyula ny. testőralezredes tollából jelent meg a fenti címen egy cikk a *Nemzeti Figyelő* f. évi február 6-i számában. Cikkét azzal az óhajtással teszi le „a nemzet tanítói-tanári karának lelki oltárára", hogy szóljanak hozzá gondolataihoz a nevelésügyi szaklapokban s a magyar nevelők ápolják és fejlesszék tovább eszméit. E felszólítás nélkül is foglalkoznunk kell azonban cikkével, mert úgy véljük, kötelességünk felhívni a figyelmet minden olyan eszmére, amelynek megvalósításával a magyar nemzetnevelés ügyét előbbre vihetjük. Máté-Török soraiban pedig vannak megszívlelendő gondolatok.

„*A nevelés minden*". Széchenyinek ebből az igéjéből kiindulva hangoztatja, hogy a magyarság sorsa, jövője a nemzet nevelésének a függvénye. Éppen ezért a tanító, tanár és a katonatiszt mint a hadseregnek, az ország „népegyetemének" nevelője, „az állam legelső és legfontosabb történelmi szerve!" Minden magyar nevelőt forrasszon egybe, zárt egységbe, a *Magyar Nemzetnevelő Rendbe* ez a nemzeti hivatástudat, „hogy fenséges nemzeti, *történelmi küldetését* isteni parancsra betöltse".

E rend tagja *minden magyar nevelő*. Minden tag legyen nevében is magyarrá, s viseljen magyaros, külön a nevelők számára tervezendő egyenruhát, amelynek viselése az iskolában kötelező, de a példaadás szempontjából a magánéletben is ajánlatos. Munkájának erkölcsi, nemzeti megbecsüléseként részesüljön a nevelő nagyobb fizetésben és kapjon érdemeinek megfelelően kitüntetéseket. A címe: *nemzetes* legyen.

A Nemzetnevelő Rend tagjainak a kezében van 8–12 éven át a magyar ifjúság legnagyobb része. Ezalatt, már az óvodától kezdve, meg kell telítődnie „az egyedül üdvözítő, felszabadító *nemzeti eszménnyel*", nehogy „a magyar ifjúság, a nemzet jövője és új vezérkara" a *bolsevizmus* hívévé szegődjék, mert ennek hiénái sokszor már az iskolában leselkednek reá.

„*Az iskola legyen a nemzeti eszme sasfészke és bevehetetlen fellegvára, a magyar történelem izzó kovácsműhelye*". Ebből az iskolából kerül ki a jövő magyar hadserege, és ennek mikénti nevelésével a Magyar Nemzetnevelő rend kezében van „*a jövő magyar történelem*".

„A nemzeti lét vagy nemlét" kérdése szükségszerűen parancsolja, hogy be kell vonulnia iskoláinkba a *katonai szellemnek*, katonai gondolkozásnak s az ősi vitézség és hősiesség eszményének. Nem szőhetünk tovább „*délibábos pacifista ábrándokat*", ifjúságunknak is rá kell eszmélnie, hogy a magyarságot csak „*ősi-hősi katonai ereje*" mentheti meg mai válságos helyzetében. Lelkében, szellemében már az iskolában katonává kell nevelni az ifjúságot. Ez a

lelki átalakulás, önmagunk reviziója, belső újjászületése lehet „az egyetlen revizionk", csak így indulhatunk az *új honfoglalás* felé, de csakis *magyarabb magyar* nemzedékkel, „ezer év legmagyarabb" nemzedékével. „*Öncélú*" magyarokra, „telivér férfiakra, *hős egyéniségekre*" van szüksége hazánknak. Ezért nevelésünknek is meg kell változnia, mert „*az eddigi, bizonyos fokig világpolgárias, langyos szabadelvű (liberális) nevelési rendszer semmiesetre sem kielégítő a bolsevizmus és fasizmusok izzó korában...*"

Az eredmény nemcsak a nevelők munkájától függ, hanem át kell értékelnünk a tananyagot is. Az egész tantervet a nemzeti tantárgyakra kell felépíteni: „a *magyar nyelv*, a *magyar földrajz* és a *magyar történelem*, ... a tantárgyak e *nemzeti szenthárom*sága legyen az iskolák oktatásának és nevelésének uralkodója, mert ez a még oly fogyatékos *magyar nemzeti egyéniség* talpköve".

A kemény kötelességteljesítésre és vasfegyelemre való szoktatás, a magyar nyelv nemzeti erejének és a hadsereg, a magyar katona történelmi jelentőségének a méltatása, valamint a légvédelmi oktatás kapjon fontosságának megfelelő helyet nevelésünkben. A *magyarrá nevelés* csúcspontja pedig a *kard*, a *zászló* és a *hősök tisztetete* legyen.

Nemzeti dalaink ápolása, a nemzeti szertartások gyüjteményének a kiadása, a magyar népdalainkat háttérbeszorító néger dalok terjedésének ellensúlyozására nemzeti ének- és zenekarok szervezése a további pontjai magyarrá nevelő programmjának. Hogy a növendék környezete is magyaros legyen, a tantermek falait kizárólag magyar vonatkozású képekkel díszítsük.

Végezetül azt fejtegeti, hogy milyen legyen az igazi magyar tanár. Szerinte a tanár legyen „*fanatikus, kemény magyar ... a nemzet legforróbb lelke ... a legmagyarabb magyar ... a nemzeti eszme táltosa, örök harcosa!*" Új magyar nevelői típus kialakítására van szükség, oly nevelőkre, akik fanatikus nemzeti érzéssel és hittel, „a nemzeti *szent önzés*, a nemzeti *öncélúság*, a nemzeti *függetlenség* és *önállóság*" gondolatának a tanulók lelkébe való vésésével, „*új, magyarabb, nemzetibb nevelésse*l" tudnak küzdeni az *új, magyarabb, nemzetibb Magyarországért!*

Az ismertetett cikk nemzetéért rajongó, ízzig-vérig katona munkája. Ezzel a megállapításunkkal már meg is határoztuk kritikánk mértékét. Nem lehet oly szemmel bírálni gondolatait, mint egy pedagógus munkáját, de úgy sem, mint azon kontárokét, akik a napilapok hasábjain támadják az iskolát és a nevelőtársadalmat. Máté-Töréket ugyanis kétségtelen jószándék vezette cikkének megírásában s soraiból az iskola és a nevelői rend megbecsülése csendül ki. A mellett feltétlenül vannak oly megállapításai, amelyek gondolkodásra kell hogy késztessenek bennünket.

Nem célunk e helyen az egész cikket boncolgatni, csak két, bennünket közelebbről érdeklő megállapításához szólunk hozzá.

Az 1870/71-es porosz-francia háborúra és következményeire utalva állapítja meg, hogy a nevelői rend a nemzet legfontosabb történelmi szerve. Mai helyzetünkben tényleg történelmi küldetés a jövő nemzedék nevelése. És hogy ennek a küldetésnek, a nemzetnevelés hivatástudatának *egység*be kell tömörítenie a magyar nevelői társadalmat, azt sem kell bizonyítanunk. Még pedig nemcsak külső, szervezeti, hanem lelki egységbe is. Ennek az egységnek megvolnának a gyakorlati, sőt pedagógiai előnyei is. A nevelésügyi szaklapokban már eddig is több cikk vetette fel a különböző tanáregyesületek egyesítésének a gondolatát, s a Szegeden, valószínűleg március végén tartandó

Országos Bölcsészkongresszus tárgysorozatában is szerepel a *tanári kamara* kérdése. Kétségtelen, hogy az ország összes nevelőit magában foglaló egyesület nagyobb súllyal tudna fellépni tagjai szociális helyzetének javítása érdekében, szakkérdésekben is nagyobb befolyással bírna, s a társadalom részéről érő támadásokkal szemben is hatásosabban tudna védekezni, ami nemcsak a nevelői rend megbecsültetésének a kérdése, hanem a nyilvános támadásoknak a tanulók lelkében végzett romboló hatása miatt elsőrendű nevelési probléma is.

Ennek a hatalmas egységnek, a *Magyar Nemzetnevelő Rendnek*, lelki átfogója, összetartó kapcsa az a gondolat, ami Máté—Török cikkének az alapgondolata: a *magyarrá nevelés* eszméje. Ez a második kérdés, amihez röviden hozzá kell szólnunk.

Mai közoktatásügyünk vonalvezetését a leghatározottabban a nemzetnevelés irányítja. Még pedig abban a szellemben, ahogyan azt *Imre Sándor*, a *„nemzetnevelés"* és a *„nemzetté nevelés"* fogalmának és elméletének a megteremtője kijelölte.[1] Összes tanterveink és utasításaink ennek a fontosságát hangoztatják. A közoktatásügyi igazgatás újjászervezéséről szóló törvényjavaslat (1935. évi VI. t. c.) indokolásában is ezt látjuk: „Törvényjavaslatom ... a nemzeti művelődés egységének alapelvéből, az *egységes nemzeti világnézet* kialakításának szükséges voltából indul ki." Ennek a feladatnak a nevelői rend mindenkor meg is felelt. Ha elvétve akadt is valaki, aki nem tudta politikai felfogását elválasztani hivatásától, annak el kellett tűnnie iskoláink életéből. Egy-két ilyen kivétel azonban még nem jogosíthat fel senkit, hogy nevelési rendszerünket politikai színezetűnek tartsa. Ezt a legélesebben vissza kell utasítanunk.

Mégis meg kell állanunk azonban a magyarrá nevelés gondolatánál. Az iskolának ugyanis állandóan a kor ütőerén kell tartania a kezét, alkalmazkodnia kell a *korszellem*hez, hogy hivatásának megfelelően a jövőt szolgálhassa. Korunk felfogását pedig a *nacionalizmus* uralja. És itt nekünk, magyaroknak, főleg az utódállamokra, ezek között is elsősorban Romániára kell gondolnunk. A kisebbségi magyarság kulturális és anyagi helyzete, az utódállamok kormányainak kisebbségi politikája világosan mutatja, hogy ez a politika a magyarság fokozatos elsorvasztását célozza. Ennek ellensúlyozására nekünk, csonkaországbeli magyaroknak, kell minél hathatósabban küzdenünk magyarságunkért, természetesen a nélkül, hogy ez kisebbségeink ellen irányulna. Ez a tény szükségszerűen parancsolja, hogy nemzetnevelésünk — minden politikai vonatkozástól függetlenül — legyen hangsúlyozottan és fokozottabb mértékben mint valaha — *magyarrá nevelés!*

Hogy részleteiben is megvalósítható-e Máté-Török magyarrá nevelő programmja, azt most nem bíráljuk. Célunk csak cikkének ismertetése és alapgondolatának kiemelése volt, hogy a szerző óhajtásának megfelelően [a] nevelői rend elé terjesszük gondolatait.

Szalkai Zoltán.

[1] A nemzetnevelés és nemzetté nevelés gondolata tehát nem új a magyar neveléstudományban és nem ismeretlen a nevelői rend előtt. L. erre vonatkozólag főleg a következő műveket: *Imre Sándor:* Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről, 1904; Nemzetnevelés, 1912; Mi a nemzetnevelés? 1919; Neveléstan, 1928; *Tettamanti Béla*: A „Nemzetnevelés", Magyarságtudomány, 1936. 332-355. l.; *Makkai Sándor*: Magyar nevelés, magyar műveltség, 1937.

A magaviseleti érdemjegyek. Azon tanári testületekben, ahol a magaviseleti érdemjegyet nem arcberendezés, álszemérmesen jámbor viselkedés alapján adják, bizonyára sokan érzik azt az anarchiát, mely a magaviseleti érdemjegyek adása terén állandóan mutatkozik.

Vannak intézetek, ahol jeles tanuló bizonyítványát „jó" magaviseleti érdemjeggyel nem akarják elrontani, holott ezen jeles tanuló magaviselete minden, csak nem „példás". Vannak intézetek, ahol már házi törvénnyé vált, hogy elégtelen érdemjegyet kapott tanuló soha „példás" magaviseleti érdemjegyet nem kaphat, jóllehet a világ legjámborabb tanulója s elégtelen tanulmányi eredményt sem szorgalom, — hanem tehetséghiány miatt mutat fel Vannak testületek, ahol egy tanár vétója esetén már az alacsonyabb értékű magaviseleti érdemjegyet kapja a tanuló, jóllehet vétsége egész évben csak egyszer fordult elő és az is inkább csintalanságnak, sem mint rosszaságnak tudható be. Égbekiáltó igazságtalanság, — és ez megtörtént — hogy egy tanuló egyszeri súgás miatt épen úgy „jó" magaviseleti érdemjegyet kapjon, mint a tanárával szemben súlyos fegyelmetlenséget tanusított igazgatói megrovásban részesült tanuló.

Az ilyen lehetetlen magaviseleti érdemjegyosztás a tanulókat elkeseríti és nem serkenti őket arra, hogy jó magaviseletükkel kitűnjenek és társaiknak példát mutassanak. *A magaviseleti érdemjegyegyekbe tanulmányi előmenetelt belevinni nem szabad.* A magaviseleti érdemjegyeknél több fokozatot kell bevezetni és az alacsonyabb értékű magaviseleti érdemjegyet nyert tanulókat súlyos szankciókkal kell sújtani, pl. tandíjkedvezmény lényeges csökkentése, a cserkészetből való kizárás, a Segítő-Egyesület tankönyvhasználatának letiltása.

Reform ezen a téren is és több lelkiismeret meghozzák itt is a régóta óhajtott igazságot.

g. a.

Válasz a Magánvéleményre. (l. 63—64. l.)

1. Tévedés a kis cikk írójának az az állítása, mely szerint „az óravázlatot eddig csak az ellenőrző közegek dícsérték". Többek között például lapunk mult évi folyamának két e tárgyról szóló cikke közül az egyiknek szerzője tudomásom szerint szintén „csinál" napról-napra óravázlatokat.

2. Nem minden lelkiismeretes tanár tartja az óravázlatokat „elhibázott dolognak." Nagyon jó személyes ismerősöm az az *idősebb* tanár, aki — szégyen ide, szégyen oda — már tanárságának első évétől, 1909-től (!) kezdődően mindig óravázlat segítségével készült a tanítási órákra.

3. Éppen ezért nem hinném, hogy az óravázlat „csak adminisztratív ballaszt" volna. Aki közülünk eddig is készült az órára, az a maga számára amúgy is készített valamilyen óravázlat-félét. Hogy ezt most már rendszeresebben, megformáltabban kell elkészítenie, az kétségtelenül munkatöbbletet jelent, de semmiesetre sem olyant, amely azokat az értékes nevelői tulajdonságokat, amelyekkel a *Magánvélemény* szerzője magát és az iskolai nevelők minden egyes tagját felékesíti, megbénítaná.

4. Igaza van a szerzőnek: a) mint mindennel, az óravázlatokkal is lehet visszaélést elkövetni, csak kellő mértékben kifejlett lelkiismeretlenség kell hozzá b) a rossz tanáron az óravázlat sem segít — csak fegyelmi eljárás, vagy esetleg végelbánás!

5. Adós maradt a szerző annak kifejtésével, hogy *lényegében* miért helytelen az az intézkedés, mely a tanártól óravázlatot követel.

6. Súlyos és felelősséggel teljes az a kijelentése, mely szerint a magyar pedagógiai irodalomban „ritkán hallunk őszinte szót". Hogy fiatal tanártársunk *kivételes őszintesége* magában véve különösebb érdem-e, annak eldöntésére nem vállalkozom.

tb.

Eszperantó a középiskolában.

A legutóbb lezajlott eszperantó világkongresszusokon mindinkább erőteljes hangon követelték az eszperantó nyelvnek az iskolába való bevezetését. Amíg eddig csak magánosok és túlfűtött lelkes harcosai követelték ennek a segédnyelvnek kötelező iskolai tanítását, addig a XXIX. varsói jubileumi eszperantó kongresszus ezt a kérdéskomplexumot teljesen magáévá tette, azt teljes erejéből szorgalmazta és érveit 9 pontba sűrítve adta ki:

1. A repülőgép, rádió s a hangosfilm korszakában a segédnyelv problémájának megoldása mindinkább előtérbe nyomul, mint azt Acartney Abbot az ausztráliai szenátusban szóvátette.

2. Ennek a problémának egyetlen gyakorlati megoldását az eszperantó nyelv nyujtja, amint azt már a Nemzetek Szövetsége 1922-ben is megállapította.

3. Ennek a nyelvnek irodalma és újságjai mindinkább növekszenek és fejlett technikai szókincse is közhasználatra teszik alkalmassá.

4. Az eszperantó a nemzetközi érintkezések alkalmával nyelvi egyenjogúságot ad minden nemzetnek.

5. Sok nemzetközi szervezetben (intézetek, kongresszusok, hivatalok, vásárok stb.), sőt a genfi Nemzetközi Munkaügyi Hivatal is az eszperantót mint segédnyelvet használja a nyugateurópai világnyelvek mellett.

6. Sok országban már elegendő számban vannak eszperantót tanítani tudó tanerők.

7. Olyan országokban, hol a tanerők száma csekély, a magyar származású Cseh András nyelvtanítói módszere kitűnő szolgálatokat tehet.

8. Sok iskolában a nyelvet már nem csak mint a rendkívüli tárgyat, hanem mint kötelező tantárgyat is tanítják.

9. Sok állam segíti és szubveniálja az eszperantó tanítást, mivel az nemzeti érdekeket szolgál.

A varsói világkongresszus elhatározta, hogy a világ összes kormányaihoz fordul az eszperantónak az iskolába való kötelező bevezetése tárgyában. A kormányok tegyenek ígéretet arra, hogy az eszperantót bevezettetik, ha legalább 6 állam a bevezetés mellett dönt.

(Internacia Pedagogia Revuo.)

ga.

Csehszlovákia tanügyi statisztikája a felvidéki magyarságnak nem csupán jelen társadalmi megoszlását, hanem ilyirányú jövőalakulásának lehetőségét is érzekelteti.

Lapunk legutóbbi számában[1]) kifejtettük azt, hogy napjaink cseh művelődéspolitikája mindjobban megérleli az ottrekedt magyar kultúra *elparlagiasodásának* tényét, ami sajátos helyzetükben pedig egyértelmű *a kultúrproletátariátusnak, mint tömegjelenségnek a a kitermelődésével.*

Fentebbi megállapításunkat a következő — *1937-es* — számadatokkal is valószínűsítjük :[2])

A csehszlovákiai *magyar* tanulóifjúság *összlétszáma*: *140.270.*

---

[1]) Csehszlovákia művelődéspolitikája s a magyarság, Nevelésügyi Szemle 1938. 1. sz.

[2]) Statistická rocenka republiky ceskoslovenské, 1937, Praha, Státni úrad statisticky.

Ebből:

Főiskolás:	*953*	(=0.6 %)
Középiskolás:	*5204*	(=3.5 %)
Polgári iskolás:	*7914*	(=5.5 %)
Népiskolás:	*126.199*	(—90.49 %)

A kultúrproletáriátus közeli árnyékának vetítéséré talán azonban mégis csak azok a viszonyításból eredő számoszlopok a legilletékesebbek, melyek a *köztársaság területén élő nemzetiségek analfabétizmusát szemléltetik:*

100 *[magyar]* lélekre jut:		*55.9*
„ *[csehszlov.]*	„ „ :	*28.5*
„ *[német]*	„ „ :	*11.2*

Kedvezőtlen elosztású iskolaügyi statisztikáink után érintsük meg *a szlovenszkói magyar kérdés legérzékenyebb kérdését*: vajjon *biológiailag* elég erősek vagyunk-e kisebbségi sorsunk emelésére?...

E tekintetben a vélemények rendkívüli módon szerteágaznak E. Capek[3]) azt bizonyítja, hogy fajtánk zörejmentes, csendes elerőtlenedése — alig egy emberöltő multán — gépiesen kikapcsolja a *magyar-kérdés puszta létezését is.*

Azonban bármennyire is reális tartalommal telíthetők a *megrendelésre sötéten látó* Capek *halál-ideológiájának* körvonalai, mégis ugyanannyi valóság érzékkel állítjuk, hogy az utolsó fegyvert — *az anyaországiak passziv segitsége nélkül* — talán mégsem csavarhatják ki az elszakított magyarok kezéből. Abban mindenesetre igaza van, hogy az utódállamok magyarságának kulturális jövőképét — a helyzet mélyreható ismeretében — lehetetlen derűs ecsetvonásokkal felvázolunk.

Kilátásaink hánytorgatásánál okvetlenül számot kell vetnünk elszakított véreink *„ismeretlen part"*-ra vetődéseuek szomorú következéseivel s végrevalahára döbbenjen rá a *„belterjes magyarság"* ama keserű tudatra, *hogy a szellemi együttfejlődés intézményes biztositása nélkül*: **a perifériák magyar nemzeti kisebbsége előbb lép le a középeurópai történet színpadáról, mielőtt a biológiai elernyedés igájába kerithetné.**

Wagner Ferenc.

Románia közoktatásügyi szervezete mély töréseket mutat az erdélyi magyarság szempontjából, főként ha a megkötött kulturális egyezmények tükrében vizsgáljuk e problémát. *Goga Oktavián* hatalomrajutása óta széltében hosszában a *„soha életbe nem lépett" csucsai paktumról* értekeznek lapjaink, melynek művelődéspolitikai kapcsolatai bevilágítják az erdélyi magyarság szánalmas kultúrjövőjét. A *csucsai paktum* kelt 1923. október 23-án, Gogának „csucsai" várában s a *Magyar Párt* felmondta 1926. októberében, de megjegyezzük: rendelkezései a kisebbségi joggyakorlatban semmiféle nyomot nem hagytak. Teljes szövegét mind magyar, mind román részről több mint egy álló évtizedig titkolták s első hitelesnek mondható megjelentetése *Gyárfás Elemér* tolábból ered.[1])

A *Magyar Pártnak* a paktumba foglalt művelődésügyi „konkrét kívánságai" az alábbiak voltak:

[3]) Vzpoura kolébek a nemecká politika. Nové Cechy.

[1]) Az első kísérlet; az Averescupaktum előzményei, megkötésének indokai, szövege, módosításai, következményei, felmondása és tanulságai. Magyar Kisebbség. 1937; 2. és 3. sz. különnyomatként. V. ö. Magyar Szemle 1937. augusztusi sz.

II.

A római katolikus státus és a többi magyar egyház autonómiája biztosíttatik és törvénybe iktattatik.

Biztosíttatik az istentiszteletek szabadsága, a templomok nyitvatarthatása. Rendezése a megszünt egyházak jogi és vagyoni viszonyának. A papi és tanítói fizetésekhez való állami hozzájárulás szabályozása, az egyházak önadóztatási jogának elismertetése.

III.

Joga van a kisebbségnek minden nemű és rangú iskola felállítására s azok nyilvánossági joggal és államérvényes bizonyítványok kiadásának jogával fognak bírni. A már meglévő felekezeti iskolákkal szemben alkalmazott indokolatlan és szükségtelen zaklató intézkedéseket megszüntetik s szabad működésük biztosíttatik. A nyilvánossági jog és tanszabadság folyományaként ezekbe az iskolákba jelentkező növendékek nemi, vallási és nemzetiségi különbségre való tekintet nélkül felvehetők.

Az elvett iskolaépületek és felszereléseik a magyar községeknek, egyházaknak és testületeknek visszaadatnak.

IV.

Társadalmi és jótékonysági egyesületek, melyeket „jogtalan beavatkozással" bármi címen elvettek, visszaadatnak.

Magyar színházak részére működési engedély, a színházi cenzura megszüntetése.

Politikai kifogás alá nem eső könyvek és sajtótermékek behozatalának engedélyezése. Amennyiben lehető, műemlékek, szobrok visszaállítása; a külföldi egyetemeken szerzett oklevelek elismerése. Az EMKE alapszabályainak jóváhagyása és működésének engedélyezése.

Idézett szövegrészeinkből voltaképpen kiviláglik a kisebbségi magyar kultúrélet hihetetlenül *sivár jövőképe is.* Még azt is elismerjük, hogy a csucsai paktum e szövegkivonatában az európai humanizmus jegyében fogant, de egyidejűleg a kisebbségi magyar kultúra jövőjének szorongó érzése vegyül lelkünkbe, ha rágondolunk arra, hogy az elvek műhelyének útjai a gyakorlati jogi élet irányvonalaival eddig még sohsem fértek össze — *Románia iskolapolitikájában.*

Wagner Ferenc.

Az új osztrák birodalmi népoktatásügyi törvény Burgenland részére.

Az új iskolaévvel két új törvény lépett életbe Burgenlandban: egy „iskolaügyi törvény" és egy „iskolafelügyeleti törvény". (Schulgesetz und Schulaufrichtsgesetz.) Az átcsatolt területen ugyanis mindezideig az 1868. évi magyar népoktatásügyi törvény — XXXVIII. t.-c. — volt érvényben. A vallásfelekezetek tudniillik Nyugatmagyarországon, miután osztrák imperium alá kerültek, tántoríthatatlanul ragaszkodtak iskolafenntartói jogaikhoz és iskoláikhoz, annyival is inkább, mivel akkoriban az osztrák kormányzat fenyegetően keresztényellenes irányzat vonalán mozgott. Minthogy azonban az osztrák jog nyilvános vallásfelekezeti iskolát nem ismert, szükségszerűen a régi — magyar — jogra kellett az egyházaknak támaszkodniok, hogy iskoláikat, illetőleg híveik nevelésének az ügyét továbbra is a kezükben tarthassák. A kormány viszont nem érezte magát elég erősnek, hogy a tényleges és jogi helyzetet rendeletileg megváltoztassa, vagy ellentétes világnézeti rendezését törvényhozási úton kísérelje meg.

Miután Ausztriában keresztény irányzat jutott uralomra, sőt az ország keresztény rendi állammá alakult át, hozzáfogott a kormány Burgenland iskolaügyének rendezéséhez is.

Az 1868. évi XXXVIII. t.-cikket két

törvénnyel helyettesítette; külön törvény szabályozza a népiskolák jogviszonyait (anyagi jog) és teljesen elválasztja ettől az iskolafelügyeleti intézkedéseket, amit külön törvényben fektetett le.

A két törvény főbb határozmányait, amelyek közül némelyik alaptörvényjellegét adja a két törvénynek, röviden a következőkben ismertetem.

Törvénybe iktatja a magyar törvény vezérgondolatát, hogy t. i. az egyházak *nyilvános* népiskolákat állíthatnak és tarthatnak fönn. Ebben azonban *tovább megy* és kimondja, hogy erre más iskolafenntartóval szemben *előjoga* van. Föltétele, hogy az illető vallásfelekezethez tartozzék a lakosságnak legalább 80%-a.

Az iskolaügyek referense mindezt azzal okolta meg, hogy a burgenlandi népiskolák föladata legelsősorban az *erkölcsös* nevelés, ezt pedig csak a *vallásos* alap biztosítja.

A fallásfelekezeti iskolák mellett még a *községi* (Gebietskörperschaft) iskolák nyilvánossági jogát ismeri el. Állami iskola nincs.

Még egy gondolat van a valláserkölcsös nevelés eszméjén kívül, amely mind a két törvény szellemét áthatja és ez az osztrák hazafias nevelés. Az ifjúság osztrák-német hazafiságának biztosítását a törvény minden intézkedése hangsúlyozza.

A hazafias érzés és gondolkodás egyöntetűségének elérése érdekében a *közösségre*, szolidaritásra való nevelés (Gemeinschaftsgedanke) egyik új és alapvető gondolata a törvénynek. A közösségi szolidaritásnak ezt az elvét természetesen a legszűkebb közösségbe, a családba gyökerezteti. Mindez természetesen szükségszerű következménye a keresztény eszmerendszer állambölcseletének, amely a liberális individuálizmust elveti.

Láttuk, hogy a f. évi június 1-én életbe léptetett törvény a tanítóképzés reformjáról, ugyancsak fontos föladatának tekinti a tanítónövendékeknek a közösségi szolidaritásra való nevelését.

Új alapelve a törvénynek — az előbbi osztrák birodalmi törvényt tartjuk szem előtt —, hogy a pedagógiai alapelvekkel összhangban a nevelést és oktatást egyöntetűen a gyermek legközelebbi környezetére, a szülőföldre építi föl. Ez pedig Burgenlandban elsősorban a mezőgazdasággal foglalkozó *falu*. A régi törvény ugyanis, mivel a francia *városi* polgárforradalom eszmei hatása alatt keletkezett és állott, főleg a városi, polgári életkörülményekre volt tekintettel.

Hogy a vidék mezőgazdasági érdekeit a népiskola ekképen kellően képviselhesse, utalt az iskolaügyi referens arra, hogy a tanítóképzés meg fogja adni ennek az előfeltételét az új tanítóakadémiákon, de addig is a régi tanítóképzőkben, úgyszintén a tanítóegyesületek munkaközössége révén a már működő tanítóknak is.

Rendezte a külön kézimunka tanítónők jogviszonyait és alkalmazásuknak tágabb teret nyitott.

Az egy teremben tanítható gyermekek száma kivételesen a 70-es létszámot is meghaladhatja. A törvény azonban megadja a lehetőséget az ú. n. „szükségosztály" (Bedarfsklasse) fölállításával arra, hogy az osztályok túlzsúfoltságát megszüntessék. Eme „szükségosztályok" (talán helyesebben: kisegítő osztály) sok fiatal helyettestanító alkalmazását biztosítják.

A népfőiskolában (Hauptschule) — amely körülbelül a mi polgári iskolánknak felel meg — egy osztály tanuló létszámát 55-ben állapítja meg a törvény: azt azonban mellőzte, hogy kötelező iskolatípusnak (Pflichtschule) nyilvánítsa ott, ahol megszervezik.

A hitvallásos iskolák állásaira az

iskolaszék hármat jelöl, akik közül egyet a tartomány székhelyén (Kismarton, Eisenstadt) működő kinevező bizottság szavazata alapján — szótöbbség — az egyházi főhatóság kinevez. A helyettes-tanítókat ugyancsak az egyházi főhatóság osztja be működési helyükön, illetve az nevezi ki. A községi iskolai tanerők kinevezése a tartományi kormánytól függ. A „próbatanítói" intézmény megszűnik.

Szolgálati és jogviszonyaik nagyjában ugyanazok, mint a többi szövetségi országban. A szolgálati pragmatika szorosan alkalmazkodik a többi állami tisztviselők jogviszonyaihoz; a törvény ugyanis a hitvallásos iskolák tanerőit — ez szintén alapvető elvi intézkedés — a közalkalmazottak jellegével ruházta fel. (Öffentliche Angestellte.)

Nem szól a törvény az óvónőkről.

Igen fontos része a törvénynek a *nyelvi kisebbségek* jogainak rendezése, nevezetesen a tanítás nyelvének meghatározása. Ha a lakosság *70 %-a* nemzeti kisebbséghez tartozik, akkor ennek a nyelve az iskola *tanításnyelve*. Ha a 70 %-ot nem éri el, de a lakosságnak legalább 30 %-a nyelvi kisebbség, akkor az állam nyelvét és a kisebbség nyelvét egyaránt tanításnyelvül kell használni. Ha a nemzeti kisebbség a lakosság 30 %-nál kevesebb, akkor a kisebbségi nyelv tantárgyként tanítható.

Ha a kisebbségi nyelv az iskola tanításnyelve és a német anyanyelvű tanulók száma eléri a 25 %-ot, akkor ez utóbbiak külön csoportban tanítandók, 25 %-on fölül pedig *külön osztályban* taníthatók. Abban az esetben, ha a német anyanyelvű tanulók átlagos száma három éven keresztül legalább negyven, akkor német tanításnyelvű iskola állítható.

Az állam nyelve, a német, kisebbségi tanításnyelv mellett is minden osztályban kötelező tantárgy.

Megemlítem végezetül, hogy az előadó a törvényjavaslat ismertetése során így szólt: a keresztény világnézet szempontjából a magyar jogot kodifikáló 1868. évi XXXVIII. t.-cikk magasabban áll, mint a régi osztrák birodalmi népoktatásgyi törvény, bár ez is abból a korból, az 1869-ik évből származik, azonban világosan látja az ember azt, hogy a két törvényt lényegileg különböző gondoskodású és fölfogású emberek alkották.

Az új törvény értelmében mintegy 50—60 község iskolájának lehet *horvát* és öt község iskolájának *magyar* tanításnyelve. Ez az öt hely: Felsőőr, Alsóőr, Őrisziget (Vas megye), Felsőpulya és Középpulya (Sopron megye). Az öt helységben 6 magyar tannyelvű iskolát tarthat fönn ősi magyar lakossága; ezek közül 4 katolikus, egy református és egy ág. evangélikus. A magyar kisebbség egyébként 30 %-nál kisebb szórványokban fordul elő.

Polány István.

Külföld.

Ausztria. A törvényhozás részéről elfogadott új rend értelmében 14 éves fiúk és leányok felvételi vizsga alapján beléphetnek a hatévfolyamú tanítóképző akadémiákba. Egy kötelező próbaév után leteendő újabb vizsga alapján képesítést nyernek a felső népiskolában való tanításra. A tanítóképzőben a latin kötelező, hogy a jelöltek megértsék a katolikus liturgiát. Akik még egy élő nyelvet (angol, olasz, francia) tanulnak, az egyetemek bölcsészeti karára beiratkozhatnak és egyetemi fokozatokat érhetnek el.

kf.

Franciaország. Annak a jelenségnek ellensúlyozásával, amely a nőket mind nagyobb számban tereli eddig a

férfiak által művelt pályákra, a párisi Musée social-ban megalakult egy felső háztartási iskola (*École de Haut Enseignement Menager*), ahol fiatal leányokat és asszonyokat kioktatnak a főbb női hivatásokból, gyermeknevelés, egyének jóléte, társadalmi segítés, családi élet körébe tartozó fontos tudnivalókból.

kf.

Amerikai Egyesült Államok. Az Office of Education közreműködésével Washingtonban megtartott nemzeti értekezlet a nevelésügyi rádió érdekében a következő kérdésekkel foglalkozott: a rádióállomások mint a közösség szolgálatában álló intézmények, befolyásuk a gyermeki életre, műszaki vívmányok gyakorlati bemutatásokkal, rádió és tanáregyesületek, propaganda, társalgási műsor, a rádió, a könyvtárak, múzeumok és egyház szolgálatában, az egyetemi állomások, problémák és kutatások, a rádió befolyása a nemzetek közösségére.

Nemzetközi tanügyi kongresszusok a párisi világkiállítással kapcsolatban. 1. Gyermekvédelmi kongresszus: orvosi, jogi, pedagógiai és társadalmi szakosztállyal. 2. Társadalmi szolgálat intézményei: e hivatás lényege és tanulmányozása különböző országokban. 3. ifjúsági vöröskereszt: a tevékenység kibővítése új kezeeményezésekkel, évkönyv kiadása, nemzetközi tanulólevelezés. 4. Az ifjúság rendi összefogása *(États-généraux)* a nemzeti személyiség tisztelete, a jogok egyenlősége alapján, benemavatkozás más országok belső politikájába, ellenben alkotó közreműködés az európai ifjúság körében, egy új Európa alapjainak, úgyszintén az európai ifjúság közös nagy feladatainak kutatása. 5. Kísérleti oktatás: a francia fizikusok és természettudósok rendezésében az alsó fokon a szemléltető oktatást, a középiskolákban a kísérleti oktatást tanulmányozza. 6. Ifjúsági diákszállók 6. nemzetközi kongresszusa.

Értesítés. A „*Magyar Tanitók Évkönyve*“ 1938—39. évre, Bene Lajos szerkesztésében, május hó első felében megjelenik, a szokásos gazdag tartalommal, körülbelül 20 nyomtatott ív terjedelemben és ízléses vászonkötésben. A munka *előjegyzési ára 3.60 pengő, bolti ára 5 pengő lesz.* Az előjegyzéseket f. évi március 15-ig kell eszközölni.

Árpád nyomda nyomása Szeged Nyomdáért felel Szittner János.

TARTALOM

Oldal

KEMÉNY FERENC: Pax paedagogica — — — — — — — — — — 65
KENDI FINÁLY GÁBOR: A magyar középiskolák ötvenéves statisztikája — 72
PETRÓCZI ISTVÁN: Helyesírás, iskola, művelt középosztály — — — — 84
ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Még egyszer: a középiskolai szociális nevelésről 92
KELEMEN FERENC: Népoktatásunk és a jó magyar könyv sorsa — — — 95
VÉGH JÓZSEF: A százéves óvónőképzés — — — — — — — — — — 103
HÜBNER JÓZSEF: Iskolánkívüli népművelés és az érzelmi élet nemesítése — 110
VESZELKA LÁSZLÓ: A rajziskola és a kereskedelmi szaknevelés a XVIII. század végén — 118
JESZENSZKY SÁNDOR: Nevelői szempontok az iparostanonc képzésben — 123
WAGNER FERENC: Szlovenszkói magyar pedagógusok — — — — — 128

IRODALOM

VÁRKONYI HILDEBRAND: Az alaki képzés és az átvitel kérdése (*b. e.*); FARAGÓ LÁSZLÓ: A harmadik humanizmus és a Harmadik Birodalom *(Visy József)*; SZONDY GYÖRGY: Bezerédj Amália *(Aldobolyi Nagy Miklós)*; PETRICH BÉLA: A modern nyelvek tanítása *(H. A.)*; GREGUSS PÁL: 400 egyszerű növényélettani kísérlet *(Uherkovich Gábor)*; KISPARTI JÁNOS: Népnevelési kérdések *(Zentai Károly)*; VAJKAI JÚLIA: Népnevelés a gép századában *(Tóth Béla Zoltán)*; SZENTIVÁNYI JENŐ: A kőbaltás ember *(Wagner Ferenc)*; ROZSONDAI-SÜMEGHI: Sopronbánfalva *(Juhász Béla)*; TAMÁS JÓZSEF: Magyarságunkért . . . emberségünkért *(z . . . y)*; TANGL HARALD: A hormon és az ember *(Uherkovich Gábor)*; Hozzászólás Vadász Zoltánnak Evva Leona számolási vezérkönyvéről írt bírálatához *(Evva Leona)*; Procès-verbaux et Resolutions *(K. F.)* — — — — — — — — — — — — — — — — 134

LAPSZEMLE

Magyar Szemle *(Wagner Ferenc)*; Társadalomtudomány *(Wagner Ferenc)*; Kisdednevelés *(Zentai Károly)*; Kereskedelmi Szakoktatás *(v. l.)*; Monatschrift für höhere Schulen *(Witzenetz Júlia)*; Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde *(Békési Gizella)*; Zeitschrift für Kinderforschung *(Makai Lajos)* — 152

VEGYES

Beszámoló a továbbképző tanfolyamról *(Téglás Jenő Béla)*; A Magyar Nevelők Egyesületének megalakulása *(Téglás Jenő Béla)*; Megalakult a Pécsi Pedagógusok Köre; Magyar Nemzetnevelő Rend *(Szalkai Zoltán)*; A magaviseleti érdemjegyek *(g. a.)*; Válasz a magánvéleményre *(t. b.)*; Eszperantó a középiskolában *(g. a.)* Csehszlovákia tanügyi statisztikája *(Wagner Ferenc)*; Románia közoktatásügyi szervezete *(Wagner Ferenc)*; Az új osztrák birodalmi népoktatásügyi törvény *(Polány István)*; Külföld *(k. f.)* — — — — — — — — — — — — 162

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó: Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős szám ára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge u. 19. I. em.) minden hónap első és harmadik hétfőjén 5—6-ig.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED